

GESTÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2006 A 2016

MANAGEMENT OF SCHOOL INCLUSION: THE SCIENTIFIC PRODUCTION IN CAPES THESES BANK FROM 2006 TO 2016

Marinice Souza SIMON¹

Marlene ROZEK²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo identificar produções acadêmicas-Teses de Doutorado em Educação – indexadas pela CAPES - que abordem a gestão de processos inclusivos em escolas privadas. Para tanto, realiza uma revisão sistemática, com base em leitura flutuante, no período de 2006 a 2016. Ao longo da pesquisa de títulos, em torno de mil teses, foi encontrado um número significativo de trabalhos que apresentavam a inclusão escolar, explorando os mais diversos ângulos do assunto, como formação de professores, atividades docentes em contextos inclusivos, desafios da proposta inclusiva, gestão de processos inclusivos, com destaque para o estudo das políticas de inclusão. As referidas leituras apresentam poucos subsídios para a formulação de um referencial teórico que venha auxiliar o surgimento de novos movimentos, que ensejem o enfrentamento de desafios e possibilidades relativos à construção e à gestão de processos inclusivos no meio escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Gestão da Inclusão. Transformação.

ABSTRACT: This article has the purpose identify academic productions – theses of doctoral in education – indexed by CAPES that approach the management of inclusive process in the private school. For this does a systematic review based on floating readings from 2006 to 2016. Along the research of titles, around one thousand theses, was found a significant number of works that presented the inclusion school, exploring the different number of angles of the subject, like formation of teachers, teaching activities in inclusive contexts, challenges of inclusive proposal, management of inclusive processes with prominent of the study of inclusive policies. The referred readings present few subsidies for the theoretical reference which come to help the arising of new movements that give opportunity to facing of the challenges and possibilities relating to the construction and to the management of inclusive processes in the school circle.

Key words: Inclusive Education. Management of Inclusion. Transformation

1 INTRODUÇÃO

A construção de um trabalho acadêmico precisa estar sempre revestida de rigor epistemológico e ético, ultrapassando a solicitação formal contida nos processos normativos, para poder revelar um sentido que seja respaldado pela finalidade ético-existencial de quem o elabora e de quem é o seu destinatário (PINTO, 1969).

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS. E -mail: marinice@santadoroteia-rs.com.br

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS. E -mail: marlene.rozek@puers.br

Com o propósito de identificar produções acadêmicas-Teses de Doutorado em Educação – indexadas pela CAPES - que abordem a gestão de processos inclusivos em escolas privadas, buscamos aprofundar o conhecimento sobre o tema proposto, no ensejo de também identificar desafios e possibilidades presentes na trajetória de gestores que conduzem processos inclusivos em suas realidades de trabalho.

Assim, nos direcionamos na construção desse estado do conhecimento como possibilidade de uma leitura abrangente da realidade do campo em estudo, na busca de publicações sobre o tema, outras abordagens de pesquisa, produções emergentes e silenciamentos acerca do assunto, bem como perspectivas inovadoras que projetem novos caminhos dentro da temática analisada.

É importante salientar o silenciamento significativo das produções, no que tange a abordagem ligada à gestão do processo inclusivo, visto que foram encontradas apenas três teses (2006, 2008 e 2009) com esse tema, mas que apresentam práticas mais voltadas para as escolas públicas.

Ao longo da pesquisa de títulos, em torno de mil teses, foi encontrado um número significativo de trabalhos que apresentavam a inclusão escolar, explorando os mais diversos ângulos do assunto, como formação de professores, atividades docentes em contextos inclusivos, desafios da proposta inclusiva com destaque para o estudo das políticas de inclusão.

Nesse contexto, a presente análise revelou subsídios para o enriquecimento do referencial teórico da pesquisa realizada, podendo também auxiliar no surgimento de outros movimentos que ensejarão a criação de novos espaços de discussão e ação em torno dos processos de gestão da escola privada, no que concerne a instalação de um projeto inclusivo.

2 METODOLOGIA

Para a construção deste estado do conhecimento procuramos elaborar uma síntese integrativa do conteúdo produzido e publicado, baseada na metanálise de títulos de teses disponíveis no Banco de Dados da CAPES³, no período de 2006 a 2016, sendo utilizados para a busca os seguintes descritores: inclusão escolar, deficiência e gestão.

A opção pela CAPES, como fonte de consulta, deu-se pela abrangência e amplitude das pesquisas ali indexadas, reunindo produções das diversas áreas e subáreas do conhecimento humano, o que revela uma fonte relevante e confiável de divulgação do conhecimento científico brasileiro.

A leitura dos títulos foi sucedida pela análise dos resumos dos trabalhos ligados ao foco temático - gestão de processos inclusivos do meio escolar privado - com o propósito de

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

delimitar pertinência e a amplitude de sua abordagem em resposta ao que era pretendido estudar.

Uma vez delimitados os aspectos pretendidos, o exame dos textos selecionados se fez necessário para a construção do *corpus* de análise. Tal exame constou da leitura, na íntegra, dos trabalhos escolhidos. Na análise dos trabalhos lidos foram aplicados os princípios da análise textual qualitativa, entendida como Moraes e Galiazzi (2007, p. 12) explicam a seguir:

A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que os novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Foram construídas unidades de registro reunindo e aspectos recorrentes e semelhantes entre si, agrupando-os em categorias que representavam os pontos de maior incidência na escritura dos textos trabalhados.

Neste sentido, a etapa de análise de dados compreendeu os seguintes movimentos:

- ✓ Ordenação dos dados – leitura do material coletado, para a compreensão do todo, e sua ordenação.
- ✓ Classificação dos dados – releitura do material, identificando as anotações que versavam sobre o foco temático.
- ✓ Interpretação dos dados – observação dos dados reunidos para definição das categorias de análise.
- ✓ Elaboração do texto final – entrelaçamento das categorias com os dados obtidos e com as teorias estudadas, buscando o entendimento e o desenvolvimento do tema proposto.

No decorrer das leituras para o mapeamento da produção científica, emergiram quatro categorias, que, a seguir, foram abertas em subcategorias, que seguem:

1. Formação docente
 - a. Docência inclusiva
 - b. Cenário inclusivo: narrativas e representações docentes
2. Políticas de inclusão
 - a. A construção da escola inclusiva à luz das políticas vigentes
 - b. Desafios presentes no processo de construção de uma escola inclusiva
3. Gestão da inclusão no espaço escolar

3 MAPEANDO O TRAJETO DA ANÁLISE – TESES INDEXADAS PELA CAPES NO PERÍODO DE 2006 A 2016

Em um universo de mais de mil trabalhos indexados no período supracitado, foram examinados títulos e realizada leitura flutuante dos resumos que mais se aproximam do tema de estudo, levando à seleção de 82 teses para uma análise mais pormenorizada de conteúdo, sendo que dessas, apenas três títulos estão diretamente ligados à investigação pretendida. Com essa produção modesta, torna-se evidente a necessidade de uma maior investigação, com o propósito de desvendar, teorizar e propor novas ideias dentro do campo da gestão escolar de processos inclusivos, no ambiente privado de ensino.

É importante salientar que no universo dessa busca não foram selecionados trabalhos ligados a casos específicos de inclusão escolar, no que tange a deficiências ou necessidades educacionais especiais, ficando a busca restrita a aspectos da estrutura inclusiva, em ligação direta ou indireta com a gestão de processos inclusivos nas instituições escolares, na qual estivessem envolvidos professores, especialistas, alunos e suas famílias.

O quadro abaixo apresenta o agrupamento dos 82 trabalhos encontrados, classificados por assuntos que estejam ligados ao tema principal da inclusão escolar. Num curto espaço de dez anos observam-se diferentes maneiras de abordagem, com o propósito de explorar o contexto inclusivo escolar, as quais vão desde os professores – autoria, formação inicial e continuada, reações e atividades – e sua presença nos diferentes cenários, passando pelas políticas mundiais e locais, que norteiam a inclusão, impondo desafios e construções curriculares específicas à instalação de práticas inclusivas no meio escolar, enriquecidas pela presença de tecnologias, que venham a dar suporte ao processo em questão, chegando à análise de propostas de gestão da inclusão escolar, abrangendo as direções administrativa e pedagógica das instituições educacionais.

Quadro 1 - Temas relacionados à inclusão escolar presentes nas teses e dissertações da CAPES no período de 2006 a 2016.

TEMAS	2006 a2016
Formação de professores/Inclusão	12
Narrativas e representações docentes	9
Atividades docentes em contextos inclusivos	5
Políticas de Inclusão	22
Desafios da Inclusão	5
Escola Inclusiva/Currículo	17
Tecnologias/Inclusão	9
Gestão da Inclusão	3
TOTAL	82

Fonte: As autoras (dados extraídos da CAPES, 2017).

No quadro 1, observamos maior incidência de trabalhos no desenvolvimento de pesquisas voltadas para as políticas de inclusão, evidenciando a importância do assunto no contexto, relativamente novo. Na esteira dessa discussão, alguns estudos discorrem sobre os desafios impostos pela instalação da cultura inclusiva no meio escolar, visando investigar não somente os desafios legais, como os institucionais, os profissionais e os pessoais, mas também descrever minuciosamente os meandros da questão estudada.

Há semelhante relevo da abordagem direcionada para a formação docente e aspectos pertinentes a sua trajetória dentro de propostas inclusivas. Inúmeros trabalhos levantam questões voltadas para a urgência de uma formação inicial que considere, em seus conteúdos, uma preparação consistente para a docência inclusiva.

Com relação à gestão da inclusão, há uma quantidade insuficiente de discussão, haja vista a presença de apenas três trabalhos explorando o tema. Um silenciamento importante, que impulsiona e enseja à construção de pesquisas, que venham a construir conhecimentos, elencar repertório e reunir experiências já existentes, no que concerne ao gerenciamento administrativo e à coordenação pedagógica de espaços escolares inclusivos.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE: RECORTES DA TRAJETÓRIA DE ESTUDO

Analisar os processos de formação docente para o contexto inclusivo em sua constituição e organização leva-nos a percorrer cursos de licenciatura e pedagogia, com o propósito de averiguar quais são as possibilidades oferecidas para a aquisição de informações e habilidades pedagógicas, que capacitem os professores para o exercício da profissão em cenários escolares inclusivos.

Há uma garantia legal para que os cursos de formação docente contemplem, em seus conteúdos programáticos, estudos pertinentes aos contextos escolares inclusivos, contudo, é sabido que esses movimentos são tímidos e lentos, assumindo uma velocidade desproporcional aos avanços da escola inclusiva em nosso meio.

Ainda sob o aspecto legal, convém rever a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na parte em que discorre sobre Recrutamento e Treinamento de Educadores (Linhas de Ação em Nível Nacional, no item C):

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida. O treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores,

atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

Na tese intitulada **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**, Brabo (2013, p. 35) relata sua trajetória na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como professora pioneira na condução de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, nos cursos de licenciatura e pedagogia:

O desafio de lecionar uma disciplina pedagógica para dezesseis cursos de licenciatura distribuídos de forma heterogênea em várias turmas perpassa por três fatores, no mínimo: a diversidade de concepções que deles advêm acerca de educação, deficiência e inclusão; a responsabilidade em corresponder às expectativas dos alunos que se matricularam nessa disciplina para os quais ela é eletiva; o cuidado em tornar a disciplina significativa para a formação acadêmica de quem a cursa pela obrigatoriedade. Por outro lado, tal desafio não deixa de ser instigante, pela possibilidade de fomentar um debate mais amplo acerca das temáticas discutidas e disseminar cada vez mais os ideais de uma educação inclusiva que contemple o aluno com deficiência como sujeito de direitos.

Observa-se no decorrer das últimas décadas uma significativa cobrança sobre as escolas regulares a fim de que se tornem inclusivas. Muitos serão os movimentos adotados na busca da transformação de práticas excludentes em práticas inclusivas, todavia, a mais importante das mudanças recai na pessoa do professor, o qual, para além da construção de um referencial teórico, terá que mudar sua postura frente ao ato de ensinar a todos os alunos, enriquecendo e ampliando sua atuação didática e metodológica com o propósito de contemplar também a possibilidade de uma formação mais compromissada com a diversidade, que se faz presente na escola por direito.

Nessa perspectiva, são mudanças que irrompem o cotidiano escolar e, todo o processo de mudança implica passos bem definidos, que provocam, sobremaneira, a desinstalação de rotinas, crenças e modos de agir. Sobre esses aspectos, todo o projeto de educação inclusiva deve compreender também uma mudança de mentalidade acerca das novas práticas a serem adotadas no processo de ensino e aprendizagem até então exercido nas escolas regulares. Nesse contexto há de se promover espaços para reflexões, discussões e tomadas de decisões, abraçadas por todos os envolvidos no processo de instalação de uma cultura escolar inclusiva.

Brabo (2013, p. 18), salienta:

[...] que o entendimento relativo à formação docente não passa apenas pela aprendizagem de técnicas para o melhor atendimento ao aluno com deficiência na sala comum, mas diz respeito a uma mudança de pensamento a respeito da deficiência (chamada de orientação positiva), de modo que a conduta do professor possa servir de modelo às crianças com deficiência (penso que aqui, possa incluir a crença desse professor na potencialidade de seu aluno).

Em todo processo de implantação de práticas inclusivas há de se formar uma rede de conhecimentos que respalde a preparação dos professores, no sentido de embasar suas práticas a partir da construção de um arcabouço teórico, a sustentar as mudanças assumidas. Arriscamos a dizer que seria, sobretudo, interessante que essa construção fosse, também, fonte para a elaboração de argumentos necessários à justificativa da escolha pelo projeto inclusivo. Uma escolha da escola, com seu corpo diretivo e que precisa ser tomada também pelo coletivo envolvido no projeto, sob pena de não ser aderida e defendida, caso seja imposta.

Sobre isso citamos Mittler (2003, p. 183):

[...] a inclusão não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar todas.

Nesse contexto, no que tange aos professores que estejam a serviço de uma escola inclusiva, espera-se que tenham tido uma formação inicial na qual foram contemplados aspectos relativos à Educação Inclusiva – legislação vigente, objetivos, metodologias e conteúdos – presentes nas rotinas escolares. Anterior aos sentimentos positivos, julgamos imperativa a construção de um referencial teórico concernente às práticas pedagógicas, que habilite os docentes para o cumprimento de uma proposta inclusiva.

Menezes (2008), em sua tese — **Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular** — reforça essa ideia quando afirma que:

Seria um equívoco acreditar que o educador não carece do conhecimento sobre legislação. Tem sim o dever de conhecer o que lhe diz respeito, assim como qualquer outro cidadão.

Os alunos têm direito a um professor em condição de oferecer-lhes uma educação apropriada e, na outra ponta, os sistemas devem garantir um profissional com recursos pedagógicos suficientes e adequados às necessidades educacionais, sejam especiais ou não. (MENEZES, 2008, p. 98).

Brabo (2013, p. 118) conclui que:

[...] é imprescindível que, para abarcar um projeto tão amplo como é o da educação inclusiva, é preciso que os cursos de formação docente inicial se fortaleçam e se tornem bem sedimentados, investindo em uma formação teórica sólida, que ultrapasse a simples aquisição puramente tecnicista, acelerada e pouco reflexiva, que logicamente não contribui para o processo educacional como um todo, seja o aluno com ou sem deficiência.

A tese **Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos**, de autoria de

Motta (2015, p. 44) apresenta a importância do protagonismo docente no desafiador espaço da inclusão, recebendo para isso pouca formação acadêmica:

É dentro desse enredamento que as questões da formação para a perspectiva da inclusão tomam corpo, pois ao professor é exigido que esteja capacitado a lidar com esses desafios. E por mais que haja no discurso da inclusão alusões à parte estrutural (mobiliário, aparelhamento etc.), o núcleo do processo educativo continua sendo o professor, que indevidamente preparado e tendo sobre os ombros a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do aluno, acaba ele mesmo sentindo-se excluído.

Os trabalhos que investigam a formação docente com preparação para práticas inclusivas, na sua totalidade, expõem a ainda precária formação inicial, no que se refere à presença de disciplinas preparatórias para a atuação em escolas com projetos de inclusão. Observa-se a necessidade de tais estudos iniciais a partir das vozes dos sujeitos das pesquisas analisadas, contudo a resposta é morosa e distante do ideal formativo.

É importante também esclarecer o papel da escola na formação continuada dos professores em serviço. Lidamos com a constatação de que as graduações estão aquém das necessidades existentes e sabemos que as mudanças vêm a passos lentos para atender as demandas urgentes presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, precisamos, enquanto cenário que abriga a necessidade de atendimento irrestrito à população escolar, preparar nossos professores, teórica e praticamente, para uma atuação abrangente, que parta do entendimento de que estão inseridos num ambiente voltado para o atendimento à diversidade, viabilizando propostas de ensino que priorizem atenção às particularidades de cada um, mantendo um diálogo constante com as diferenças e valorizando a diversidade presente na sala de aula.

As leituras ainda nos sugerem a importância e a necessidade de dar-se relevo à presença de políticas incentivadoras nos movimentos inclusivos que habitam o universo em questão.

Para Torres (2001, p. 81):

Assumir a diversidade implica uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e fazer a educação, política e reforma educativa, tanto nacional como internacionalmente, tanto dentro como fora do sistema escolar. Significa distanciar-se da tendência usual de pensar e fazer a educação a partir de visões centralizadas e homogêneas para um país inteiro, para toda uma região ou até mesmo para os “países em desenvolvimento” ou do “Terceiro Mundo” em seu conjunto, e reconhecer o específico e o diverso. Implica assumir que cada país deverá definir políticas pensadas a partir da própria realidade, relevantes e apropriadas ao seu contexto, história, cultura, tradição educativa, e que levem em conta o nível de desenvolvimento de suas instituições.

Trata-se de um novo modo de organizar a escola, abrindo suas portas a partir da mudança de mentalidade daqueles que fazem a gestão da aprendizagem e do ambiente escolar, oportunizando iguais condições para todos, em suas possíveis diferenças, privilegiando a igualdade e entendendo que a busca por essa escola tem um único sentido – para frente – sem a menor condição de retorno.

Dessa forma, Silveira (2009, p. 26), em sua tese **A gestão para a Inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**, assinala que:

É necessário a escola ter um novo modo de operar que privilegie, em sua linguagem e práticas, nova visão para a diversidade, havida, ainda hoje, como problema dentro de projetos educacionais, via de regra homogeneizadores. Atualmente, um dos escopos das políticas e práticas educacionais progressistas é compensar as desigualdades, especialmente as originadas pelas condições culturais e sociais adversas dos alunos.

São movimentos que envolvem a redefinição da escola como espaço de acolhida e valorização, propício à socialização a partir da experiência de vida de cada aluno, considerando suas condições, seus interesses e suas capacidades, para criar um universo enriquecido pelas diferentes culturas que compõem o cotidiano da aprendizagem. Assim, a diversidade será orientadora da organização da própria prática educativa, não ao contrário. Como diz Silveira (2009, p. 31) “estabelecer uma escola aberta à diversidade implica reconhecer as possibilidades humanas, valorizar as potencialidades não expressas, raramente enaltecidas pela escola, por não coincidir com o modelo ideal de aluno.”

Do ponto de vista legal, concretamente existe um realce muito incisivo e oportuno para a construção de Políticas de Inclusão, uma continuidade de exigências e determinações, que visam redirecionar a escola no sentido de tornar-se inclusiva.

Carneiro (2006, p. 22), na tese **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**, apresenta pontos desse itinerário:

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

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

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

Os textos são claros e nascem da necessidade de tornar o acesso e a permanência à educação de qualidade, disponível para todos, todavia ainda encontramos um relativo

distanciamento de suas propostas, justificado por inúmeras circunstâncias, que impedem a viabilização do atendimento aos princípios de igualdade e diversidade, em conjunto com a proposição de uma sociedade democrática e justa. É preciso que se dê o verdadeiro realce a essas iniciativas entendidas como urgentes e intransferíveis. É no hoje da história que a escola tem que convocar todos para a formação de um projeto inclusivo consistente, gerador de vida e realização pessoal ao alcance de todos.

Em nosso país muito ainda é necessário para a construção de um panorama de educação inclusiva, Mantoan (2006) observa o caráter predominantemente excludente ainda presente na educação brasileira em todos os níveis de ensino, encontrado nas barreiras expostas pela cultura assistencialista e terapêutica herdadas da educação especial. É, portanto, uma situação que se arrasta, no dizer da autora, revelando desmandos e não cumprimento ao direito à educação e a não discriminação, endossado, em muitas ocasiões, pela falta de controle efetivo dos pais, dos educadores, das autoridades competentes e da própria justiça, em geral, sobre a atuação das escolas num ensino que atenda adequadamente a todos os alunos.

O parágrafo final do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 12)

Trata-se de um conjunto de reflexões e ações que concorrem para implantação de um sistema de educação inclusivo, tanto no aspecto pessoal e profissional, como no pedagógico e metodológico, até a configuração física dos ambientes de aprendizagem, bem como nos movimentos de comunicação que ensejam a participação de todos. Nesse espaço de atuação nota-se a necessidade de uma reestruturação que rompa com a maneira linear e uniforme das relações vividas durante o processo de ensino e aprendizagem. É o imprevisível que se apresenta nas situações cotidianas, levando a uma busca constante de novos modos de ensinar e aprender. São novas abordagens demandadas pelos sujeitos e suas possibilidades e é para essa diversidade que deve apontar o olhar docente. É preciso estar disposto a iniciar todos os dias, entendendo que a desconstrução de práticas cristalizadas poderá ser de grande valia para cada momento.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar conclama para a revisão urgente das direções que buscamos, dos trajetos percorridos e dos horizontes que avistamos. É imperioso que saíamos da incerteza desses tempos imprecisos e conturbados, buscando rumos para uma grande transformação abraçada por todos que compõem o cenário educacional brasileiro.

3 A GESTÃO DAS ESCOLAS INCLUSIVAS: DESAFIOS REAIS

No prosseguimento da busca por teses relativas ao tema de estudo, como já foi mencionado, foram encontrados apenas três trabalhos que apresentaram investigação a respeito da gestão da inclusão no contexto escolar.

Em que pese a preparação para gestores de escolas inclusivas, observa-se pouco preparo com ausência considerável de cursos ou formações acerca de princípios, métodos e procedimentos adequados aos gestores escolares.

Nesse sentido, julgamos interessante iniciar a análise a partir dos princípios norteadores da ideia de inclusão escolar, quais sejam aqueles que consideram a igualdade e a diversidade dos alunos como basilares para ações que pretendam criar uma escola aberta para acolher todos que dela se aproximam. Como incentivadores e coordenadores da criação dessa nova escola, encontramos os gestores, figuras essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional inclusivo, necessitando para isso, como nos aponta Libâneo (2001), de formação administrativa e pedagógica, a fim de coordenar o esforço coletivo dos professores em direção ao mesmo fim.

São múltiplas facetas presentes no cotidiano desses profissionais. Muitas pessoas dependem da sua atuação, esperam por suas ordens e desejam sua liderança para os novos empreendimentos.

Stainback (2007, p. 129) reconhece que:

Os diretores escolares têm uma expectativa ambígua, porque, embora se espere que eles liderem, também se espera que mantenham a estabilidade do sistema. Isso faz com que a promoção de uma mudança temida e desconfortável se torne um enorme desafio administrativo.

Temos ciência de que a educação inclusiva é desafiadora para as práticas de gestão escolar diante dos grandes apelos enfrentados pelas escolas com o compromisso de urgente mudança, visando corresponder às demandas sociais presentes num espaço de constantes transformações. É da escola que a sociedade espera ajuda para fazer crescer sua economia ancorada pelo conhecimento, sendo esse, detentor de grande valor estratégico para a prosperidade de qualquer país.

Tezani (2008, p. 193), na tese **Gestão Escolar: a prática pedagógica administrativa na política de Educação Inclusiva** pondera:

Esse contexto altera concepções no contexto escolar, no sentido e na concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade, que se tem. Diante disso, a gestão escolar precisa, em muitos casos, reorganizar a escola, assim como articular seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade.

Outro aspecto analisado no estudo das teses pesquisadas revelou que a maioria dos autores (LIBÂNEO, 2001; LÜCK, 2006; ARANHA, 2001), ao tocar no assunto, explora a transição do termo administração para gestão, ligando o significado daquela a enfoques mais técnicos e estruturais de uma organização, enquanto essa a ações mais ligadas a movimentos coordenativos, descentralizados e abertos à participação coletiva.

Desse modo, quando falamos em gestão fazemos referência ao ato de coordenar o esforço coletivo do corpo docente, na tentativa de unir professores em torno de um objetivo maior que seja o de conhecer mais sobre o saber escolar de seus alunos para assim selecionar alternativas mais adequadas a um ensino efetivo. Nessa linha de raciocínio extrapolamos as ações meramente administrativas, ligadas ao ordenamento da instituição em seus processos e funções, alargando seus horizontes para a esfera pedagógica e suas especificidades no tocante à metodologia, aos procedimentos didáticos e à avaliação de aprendizagem.

Sobre isso, Silveira (2009, p. 58) em sua tese **A gestão da inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar** apresenta a seguinte consideração:

Administração escolar, como conceito, é uma expressão tradicionalmente ligada aos princípios e atos referentes à ação de planejar o trabalho, os procedimentos e as ações da escola. Esse termo transitou por mudanças profundas em sua concepção, especialmente da década de 1980 em diante, com o surgimento da expressão gestão educacional. É possível encontrar na literatura grande quantidade de trabalhos sobre o assunto (BARROSO, 2006, LIBÂNEO, 2001; LUCK, 2005, 2006; FERREIRA, 2003, 2004) destacando mudanças processuais significativas no entendimento desses dois termos. Segundo esses estudiosos, a mudança de nome deverá implicar mudanças reais, novas ideias e orientações transformadoras no contexto da organização educacional.

Tais mudanças foram tentativas de avançar em procedimentos tradicionais baseados em práticas corporativistas e centralizadoras, avançando para um movimento que busca a democratização e a participação em todos os aspectos da (hoje denominada) gestão escolar.

Ao aprofundar essa separação entre os termos, percebemos a administração como uma prática herdada de uma década (1970) iminentemente tecnicista, carregando o termo de significados ligados a ações lineares e compartimentadas nos diversos setores das instituições educacionais, trazendo de fora para dentro do ambiente, determinações pragmáticas e mecânicas a serem cumpridas sem discussão. A migração para o conceito de gestão carrega muito mais do que uma diferenciação linguística, quando esse traz para si uma posição que permite a todos visualizar um novo entendimento para a organização educacional.

Silveira (2009, p. 60) assim resume:

[...] a ideia da gestão está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. Esse processo enseja um aprendizado político que contribui para uma prática social e busca de autonomia favorável à reflexão crítica das práticas educativas. Supõe, de saída, que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes em prol de objetivos compartilhados e comuns.

Cabe ao gestor estimular lideranças na escola. A instituição passa a ser, na visão da gestão, um campo vasto de iniciativas que sejam assumidas pelo coletivo docente. No grande e rico universo de situações diárias sempre presentes nas instituições está presente o gestor, investindo na construção de ambientes colaborativos, promovendo trocas significativas de experiências, estimulando mudanças necessárias, facilitando a criação e o fortalecimento de equipes de trabalho, para assim desenvolver práticas democráticas e participativas de gestão.

Na perspectiva da educação inclusiva tem acentuada importância a presença efetiva do gestor escolar, como grande responsável pela inclusão, tomando providências e criando articulações nas esferas administrativa e pedagógica, necessárias à instalação do projeto inclusivo no meio escolar. Entendendo-se que, para isso, ele estará, por primeiro, convencido da necessidade e da possibilidade de implementação da inclusão no ambiente escolar/escola/instituição. É, portanto, da sua crença e da sua convicção que nascerão os primeiros movimentos em direção à inclusão. Desse modo, estará envolvido diretamente na organização de reuniões, na criação de ações efetivas relacionadas à acessibilidade, no estabelecimento dos processos pedagógicos relativos às adaptações curriculares de grande porte, auxiliando também nas de pequeno porte, na abertura de espaço para o diálogo constante entre profissionais de fora e dentro da comunidade escolar, que possam enriquecer as práticas cotidianas.

Ao falar desses comportamentos de gestão incluímos o estabelecimento de um bom clima organizacional diretamente dependente da postura da gestão na escola, disposta a valorizar seus profissionais, investindo na sua formação, com o propósito de estimular um trabalho autoral e colaborativo, no qual todos estão presentes e comprometidos, reforçando a identidade da escola inclusiva. Para isso, o gestor precisa tornar visível a sua posição de educador imerso no processo de ensino e de aprendizagem, entendendo as necessidades e apoiando ações docentes e discentes.

Para Carneiro (2006, p. 27):

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

Na perspectiva de gestão democrática e participativa emergem responsabilidades inerentes ao cargo, como a função educativa, a de liderança produtiva, a de mobilização constante do corpo docente e também aquela ligada aos processos administrativos. Nesse conjunto de ações localizamos também a de um maior incentivo à construção de uma escola inclusiva, pois das suas convicções, dos seus gestos e iniciativas dependerão todos os envolvidos no processo, bem como a garantia do sucesso de todo o projeto.

No seguimento da análise das teses encontramos considerações acerca da formação do gestor escolar para a escola inclusiva, sinalizando a falta desta como um ponto crítico a ser urgentemente melhorado para o bem dos projetos inclusivos, visto que o gestor será o arrimo para as decisões a serem tomadas. De sua liderança, de sua experiência e de sua prontidão para as interlocuções, dependerá o êxito das práticas inclusivas. Há todo um fluxo de trabalho a ser encabeçado por ele na construção de um contexto inclusivo, iniciando pela reorientação da comunidade escolar no sentido de torná-la inclusiva de fato, consciente de seus propósitos, passando pela preparação das equipes de trabalho, quanto a sua formação teórica, e também, quanto ao aprendizado do modo cooperativo de trabalho, necessário para o bom andamento do projeto.

Silveira (2009, p. 75) assevera sobre:

[...] é necessário pensar em programas de formação dos gestores que extrapolem os programas tradicionais de administração escolar constituídos com uma noção de que existiam uma ciência e uma tecnologia de administração que precisavam ser ensinadas, predominando conteúdos específicos da administração geral, preservando maneiras e costumes que não atendiam às necessidades específicas das escolas (SERVATIUS; FELLOWS; KELLY, 1993). O que se observa é que poucos países e seus sistemas de ensino têm políticas sistemáticas e explícitas sobre o desenvolvimento profissional de diretores de escola. Falta a clareza sobre o perfil desse profissional, especialmente no que diz respeito a organização da escola para o atendimento a diversidade. No entanto, é pouco provável que o profissional da liderança da escola seja preparado apenas pela capacitação, embora essa forma seja evidentemente importante na aquisição das competências básicas para o exercício da função de líder.

A situação apresentada por Silveira (2009, p. 75) ocorre nas escolas quando assumem a opção de acolher a todos, mas experimentam a falta de uma liderança preparada e adequada aos novos movimentos exigidos pela mudança de postura face à inclusão no sistema regular de ensino. É para essa direção que muitas pesquisas apontam, enfatizando a necessidade de qualificação para os profissionais que farão a gestão do processo inclusivo. Há todo um conjunto de iniciativas esperadas no aspecto formativo da gestão.

Destaca-se como importante que o próprio profissional busque os conhecimentos necessários para uma atuação mais efetiva, como argumenta Tezani (2008). Nesse sentido, também é relevante que existam políticas educacionais que apoiem e patrocinem a transformação pretendida, do ponto de vista da atuação da gestão escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estado do conhecimento foi de suma importância para a ampliação do olhar sobre o campo de estudo pesquisado. Por meio do contato com as produções acadêmicas que tratam especificamente da gestão das escolas inclusivas, observamos um significativo silenciamento. Mesmo se tratando de um assunto urgente e de acentuada importância para o desenvolvimento de projetos inclusivos em nossas escolas de Educação

Básica, a temática não captou adeptos, contando com incipiente representatividade no universo de teses indexadas pela CAPES.

O silenciamento verificado pode sugerir a irrelevância do tema para a comunidade científica, mas não se pode descartar a existência de obstáculos à realização de pesquisas aplicadas ao tema.

A gestão da escola inclusiva é um desafio atual, requisitando formação, reflexão e atenção para a qualificação daqueles que vão liderar a construção de práticas pedagógicas inclusivas em nossas escolas. Ao gestor cabe promover o fortalecimento de alianças para o crescimento e a promoção da Educação Básica para todos. Para cumprir essa responsabilidade, o gestor necessita de preparação acadêmica e inserção na prática profissional específica de processos de inclusão. Dependerá dele a transformação da escola, pois sua capacidade de gerir relações democráticas e participativas impactará o fluxo de ações e a profundidade do compromisso assumido pela comunidade educativa com novas estratégias de mudança.

A elaboração do estado do conhecimento sobre o tema possibilitou o conhecimento de três teses que abordam a gestão de escolas inclusivas, desenvolvendo pesquisa junto a professores e instituições, bem como uma análise completa e abrangente da legislação em vigor no mundo, e, mais especificamente, no Brasil. Nessas teses foram encontrados estudos com citações e análises críticas de documentos basilares para a Educação Inclusiva. A partir do cotejamento dos textos legais analisados por Carneiro (2006), Tezani (2008) e Silveira (2009), aprimoramos a visão e a compreensão dos trâmites existentes no processo de criação de sistemas educacionais mais justos e abertos à diversidade.

A partir das experiências reportadas por Carneiro (2006), Tezani (2008) e Silveira (2009), foi possível compreender a necessidade de modernização da administração escolar. A escola que se transforma, abrindo suas portas para todos e produzindo uma educação de qualidade, precisa ser gerida por pessoas qualificadas, sensíveis e dispostas a encarar o desafio da educação inclusiva. Carneiro (2006, p. 58) aponta dois caminhos para transformação da administração escolar, a saber:

Um deles considera a importância de incluir em legislação futura o conhecimento do papel dos administradores na reforma escolar. O outro focaliza o estabelecimento de uma agenda de pesquisas nacionais tratando da liderança e educação especial. Estas duas vertentes, segundo a autora, poderão ajudar a identificar e melhor entender o uso de evidência baseada em práticas administrativas em educação especial que devem melhorar os resultados educacionais de estudantes com necessidades educacionais especiais, através da melhoria das habilidades do professor e da transformação na missão de liderança.

Em função dos achados dessa análise, a investigação tornou-se mais precisa e abrangente, contemplando a construção da gestão inclusiva em contextos escolares da rede privada, identificando seu papel na condução de projetos inclusivos e aprofundando o entendimento da necessária conexão entre os gestores pedagógicos e administrativos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: *Novas diretrizes da educação especial*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001. p. 12-17.
- BRABO, Gabriela Maria Barbosa. *Formação docente inicial e ensino do aluno com deficiência na classe comum na perspectiva da educação inclusiva*. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2017.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. 2006. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. São Paulo: Vozes, 2006. v. 3. (Série Cadernos de Gestão).
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios perspectivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Ensaio Pedagógicos*, Brasília, 2006.
- MENEZES, Maria Aparecida de. *Formação de professores de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 2008. 579 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOTTA, Gláucio Rodrigues. *Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos*. Rio de Janeiro: EFRJ, 2015.
- PINTO, Alvaro Vieira. *A ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SILVEIRA, Penaforte Selene Maria. *A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar*. 2009. 277 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. *Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em:

<<http://danianepereira.blogspot.com.br/2014/10/declaracao-de-salamanca-unesco1994.html>>. Acesso em: 9 out. 2017.

Recebido em: 04 de junho de 2018

Modificado em: 27 de junho de 2019

Aceito em: 08 de julho de 2019

