

## **DIRETORES DE ESCOLA NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO<sup>1</sup>**

### ***LOS DIRECTORES DE ESCUELA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA EN UN MUNICIPIO DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE SÃO PAULO***

### ***SCHOOL PRINCIPALS IN THE IMPLEMENTATION OF THE INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION POLICY IN A CITY IN THE METROPOLITAN REGION OF SÃO PAULO***

Alexsandro do Nascimento SANTOS<sup>2</sup>  
Rodnei PEREIRA<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo aborda o tema da ação discricionária e o papel das crenças e do grau de conhecimento e adesão de diretores de escola, como burocratas de médio escalão (BME), no processo de implementação da política de educação especial inclusiva numa rede pública municipal da grande São Paulo. Os objetivos consistiram em descrever e analisar o grau de compreensão dos diretores de escola sobre os princípios, objetivos, instrumentos de realização e procedimentos da política de educação especial inclusiva; e descrever e analisar os padrões de adesão dos participantes aos objetivos, instrumentos de realização e procedimentos da mesma política. A investigação mobilizou a análise de dados referentes às respostas dos diretores aos questionários associados à Prova Brasil (2017). Os resultados apontam que os gestores escolares reconhecem a importância do modelo de inclusão escolar para os estudantes que são público-alvo da educação especial inclusiva, mas não para os estudantes sem diferenças significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretores de escola. Gestão Escolar. Implementação. Política de Educação Especial Inclusiva.

**RESUMEN:** Este artículo problematiza la acción discrecional y el papel de las creencias y el grado de conocimiento y adhesión de directores de escuela, como burócratas de nivel medio (BME), en el proceso de implementación de la política de educación especial inclusiva en un sistema educativo municipal en São Paulo. Los objetivos consistieron en describir y analizar el grado de comprensión de los participantes sobre los principios, objetivos, instrumentos de implementación y procedimientos de la política; y describir y analizar los padrones de

<sup>1</sup> Agradecemos à Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE), com a colaboração do Itaú Social, o apoio financeiro para as traduções deste artigo para o inglês e o espanhol.

<sup>2</sup> Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Professor Permanente. Diretor da Escola do Parlamento (SP). Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Doutorado em Educação (FEUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2337-3104>. E-mail: alexsandrosantos1980@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Professor Permanente. Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Doutorado em Educação (PUC-SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2315-7321>. E-mail: rodneiuol@gmail.com

*adhesión de los directores a los objetivos, instrumentos de implementación y procedimientos de la misma política. La investigación ha buscado informaciones en los datos de análisis referentes a las respuestas a los cuestionarios asociados a Prova Brasil (2017). Los resultados indican que los gestores escolares reconocen la importancia del modelo de inclusión escolar para los estudiantes con discapacidades, pero no para los estudiantes sin diferencias significativas.*

**PALABRAS CLAVE:** *Directores de escuela. Gestión Escolar. Implementación. Política para la educación inclusiva a personas con discapacidad.*

**ABSTRACT:** *This article problematizes the issue of discretionary action and the role of beliefs and the degree of knowledge and adherence of school principals, such as middle-level bureaucrats (BME), in the process of implementing inclusive special education policy in a municipal public system in Sao Paulo. The objectives are describing and analyzing the degree of understanding of school directors on the principles, objectives, implementation instruments and procedures of the inclusive special education policy; and to describe and analyze the patterns of adherence of school directors to the objectives, implementation instruments and procedures of the same policy. The investigation mobilized the analysis data referring to the responses of school principals to the questionnaires associated with Prova Brasil (2017). The results indicate that school managers recognize the importance to the school inclusion model for students who are the target audience of inclusive special education, but not for students without significant differences.*

**KEYWORDS:** *School principals. School management. Implementation. Inclusive Special Education Policy.*

## Introdução

Este artigo aborda o tema da ação discricionária e o papel das crenças e do grau de conhecimento e adesão de diretores de escola, como burocratas de médio escalão (BME), no processo de implementação da política de educação especial inclusiva numa rede pública municipal da grande São Paulo. A investigação mobilizou a análise de dados referentes às respostas de diretores/as das escolas da rede aos questionários associados à Prova Brasil (2017) e dados referentes à resposta de diretores de escola da rede a um instrumento desenvolvido especialmente para a pesquisa.

No campo de pesquisa da Educação, os estudos sobre implementação de políticas públicas foram intensificados a partir da década de 2000 e seguem em crescimento. Esse crescimento tem se organizado basicamente a partir de três frentes prioritárias de investigação que dividem a maior parte da produção científica nas duas últimas décadas: i. os estudos sobre políticas educacionais em nível macro, nos quais se privilegia a análise do histórico e do contexto de implementação de políticas educacionais a partir da reconstrução desse processo

mediada pela análise de documentos e de dados estatísticos e pela descrição e análise do processo de formulação; ii. os estudos que se dedicam a analisar a implementação de uma política educacional em um contexto específico (geralmente, numa rede de ensino ou num conjunto de escolas e, menos frequentemente, em uma única unidade escolar); iii. os estudos que se dedicam a verticalizar a análise da implementação a partir da atuação dos agentes implementadores. Neste último grupo, encontram-se pesquisas que escolheram focalizar os agentes implementadores num determinado nível de ação (nível de rua, médio escalão, alto escalão) e estudos que priorizam a análise das interações entre agentes implementadores que atuam nos diferentes níveis (OLIVEIRA, 2019, RUS PEREZ, 1998, SEGATTO, 2014).

Compreendemos que os agentes implementadores exercem certa autonomia e, agindo dentro de um esquadro de discricionabilidade e traduzem as previsões, diretrizes e normas das políticas públicas em ações, mediante processos de tomada de decisão (CAVALCANTE; LOTA, 2015; LOTTA, 2015; LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014). Eles atuam em espaços institucionais de encontro entre o Estado e a população (PIRES, 2017) e modalizam sua entrega de serviço a partir de um conjunto de percepções, crenças e conhecimentos e a partir de um determinado grau de compreensão e de adesão à política pública que estão implementando (FERREIRA; MEDEIROS, 2016; OLIVEIRA, 2011; WILSON, 2003).

Assumimos, em alinhamento com Mota (2018) e Oliveira e Abrucio (2018) que o Diretor de Escola é um agente implementador de políticas educacionais situado no médio escalão. Especialmente, porque: 1) ele atua como um elemento conector entre o alto escalão da burocracia e os burocratas de nível de rua; 2) ele exerce um grau relativo de autonomia na gestão de recursos e de processos de trabalho na unidade de serviço (a escola) e; 3) seu contato direto com os beneficiários da política educacional (os estudantes e suas famílias) tem natureza distinta daquele que é realizado pelos burocratas do nível de rua.

Além disso, uma vasta literatura, sistematizada no Brasil e em diferentes lugares do mundo situa a liderança e a atuação dos diretores de escola como fator intraescolar relevante para a eficácia escolar e para o desempenho acadêmico dos estudantes (STOLL; FINK, 1992, 1994; LEVINE; LEZOTTE, 1990; MURPHY; LOUIS, 1994; TEDDLIE; STRINGFIELD, 2000).

É em torno deste conjunto de marcações que nosso percurso investigativo se desenvolveu. A partir da localização da investigação em uma rede de ensino pública e municipal, situada na região metropolitana de São Paulo, assumimos como objetivos centrais: i. descrever e analisar do grau de compreensão dos diretores de escola sobre os princípios,

objetivos, instrumentos de realização e procedimentos da política de educação especial inclusiva e ii. descrever e analisar os padrões de adesão dos diretores de escola aos objetivos, instrumentos de realização e procedimentos da mesma política.

Assim, este artigo, constitui-se pelas seguintes seções, incluindo-se a introdução, quais sejam: revisão de literatura, contexto e metodologia, resultados e análise e considerações finais.

### **Revisão de literatura**

Com vistas a reconhecer as marcas mais expressivas da produção acadêmica do campo de pesquisa sobre o tema desta investigação, recorreremos à *Scientific Eletronic Library Online – ScIELO*. As buscas foram realizadas entre setembro e dezembro de 2021. Naquele repositório, decidimos realizar dois movimentos de busca: no primeiro movimento, buscamos mapear a produção acadêmica sobre a relação entre implementação de políticas educacionais e gestão escolar; no segundo movimento, buscamos mapear as pesquisas que conectavam o tema da gestão escolar com o tema da educação especial inclusiva.

No que diz respeito ao primeiro movimento, selecionamos 3 artigos. Em texto publicado no periódico *Educar em Revista*, Lima (2021) analisou as percepções de diretoras de duas escolas cariocas sobre a implementação da metodologia ‘plano de gestão’, proposta pela Secretaria Municipal de Educação e concluiu que as diretoras “atuaram com margens de liberdade para gerir o processo, e que, baseadas em distintas experiências e valores, atribuíram sentidos diferentes aos planos de gestão” (LIMA, 2021, p. 1).

Neto e Castro (2011), em artigo publicado no periódico *Educação e Sociedade*, analisaram as tensões entre o modelo de gestão democrática da escola e o modelo gerencial a partir da coleta de dados e análise das percepções de gestores escolares sobre duas ferramentas de gestão em uso nas escolas de ensino médio do Rio Grande do Norte: o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e concluem que, na visão dos diretores de escola: (1) essas duas ferramentas se apresentam como incentivos contraditórios à modelagem das práticas de gestão e (2) o modelo de gestão do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), interpretado como mais próximo de uma perspectiva gerencial/gerencialista de gestão vinha se tornando mais presente nas escolas por força da vinculação de recursos financeiros que ele pressupunha.

Finalmente, Torres (2013), em contribuição publicada na *Revista Lusófona de Educação* discute as contradições do paradigma de liderança educativa emergente nas políticas educacionais portuguesas naquele momento histórico para argumentar que a regulação

estabelecida pelo sistema de avaliação desde o nível central parecia instalar um paradoxo para a ação dos diretores de escola como lideranças educativas: “como gere o líder a pressão bipolar a que é diariamente submetido, de um lado, a sua total dependência do centro a quem deve prestar contas, de outro, a sua vinculação à identidade profissional e organizacional da escola que representa?” (TORRES, 2013, p. 74).

No segundo movimento, investigando a produção depositada na plataforma SciELO a partir dos pares: “educação especial” ou “educação inclusiva” e “gestão escolar”. Apenas um artigo foi localizado na base do repositório. Trata-se do texto “Gestão Escolar e Educação Inclusiva: análise da produção científica na área de educação especial” (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018), publicado no periódico *Actualidades Investigativas en Educación*; vinculado ao Instituto de Investigación em Educação da Universidade de Costa Rica.

As autoras sinalizam que o conjunto dos artigos apresentava uma discussão apenas lateral sobre a temática da gestão escolar, muitas vezes, de forma implícita e indireta. E asseveram que:

um importante indício subsidiado pelos dados apresentados caracteriza-se pela necessidade de os periódicos científicos da área de Educação Especial e da educação, em geral, fomentarem, possivelmente por meio de números especiais, chamadas para a publicação de pesquisas sobre o tema ora abordado, com vistas à compilação e divulgação de referenciais, modelos e experiências que abordem a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva e, particularmente, voltada para a gestão dos aspectos que perpassam a Educação Especial no ensino regular (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 18-19).

Como forma de ampliar a busca de resultados, consultamos o repositório Scielo utilizando os termos em língua inglesa (“inclusive education” and “school management”). A partir dessa chave de busca, foram encontrados outros seis artigos publicados em periódicos abrangidos pela plataforma. Analisando os seis trabalhos localizados, identificamos que três deles focalizaram de modo mais explícito a análise da atuação dos gestores escolares no campo da educação especial inclusiva.

O artigo de Maria Guadalupe Tinajero Villavicencio e Sharon Stephanie Solis del Moral, defende que “há uma ausência de estratégias de melhoria [de resultados educacionais] inclusivas e de uma avaliação de como as ações planejadas afetam o trabalho de ensino” (VILLAVICENCIO; MORAL, 2019, p. 161-162).

O texto Godoy, Juarez e Sobrinho (2018) mostra que há, no contexto investigado, uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e uma defesa do modelo inclusivo de atendimento frente a momentos anteriores em que a aposta era

a segregação. Do ponto de vista da gestão escolar, os autores sinalizam ainda que se faz necessária “a superação da visão hierarquizada e individualista que impregna a atuação gerencial do gestor escolar” (GODOY; JUÁREZ; SOBRINHO, 2018, p. 387). E afirmam que a perspectiva gerencial da gestão escolar, associada às concepções trazidas pela chamada Nova Gestão Pública, estabelecem uma dinâmica de poder na qual o diretor escolar é caracterizado como aquele que detém os instrumentos para operar como um chefe, exercendo sobre os demais profissionais, um poder de mando (GODOY; JUAREZ; SOBRINHO, 2018, p. 387).

Por fim, o ensaio de Cornejo, Rubilar, Díaz e Rubilar (2014, p. 2, acréscimos nossos) recupera extensa literatura internacional que tem sinalizado que muitas das experiências em políticas de educação inclusiva têm encontrado dificuldades importantes relacionadas “à visão e atuação dos atores da comunidade escolar, não obtendo êxito em modificar as práticas culturais e interacionais praticados nos estabelecimentos de ensino” e que, por essa razão, tais políticas “não têm logrado êxito em realizar as mudanças necessárias para gerar um real processo de inclusão educativa”.

## Contexto e metodologia

Tomando como referência o aporte ou o arcabouço teórico exposto, no ano de 2019 e no primeiro trimestre de 2020, desenvolvemos um investimento investigativo envolvendo diretores e diretoras de 21 unidades educacionais que atendem os anos iniciais do ensino fundamental em um município localizado na região metropolitana de São Paulo. A rede municipal na qual a pesquisa foi realizada conta com 24 unidades educacionais deste tipo, o que significa que alcançamos 87,5% do total de estabelecimentos.

O município tem uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em pouco mais de 150 mil habitantes (IBGE, 2020) e contava, em 2019, com 4.405 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste município, estavam classificados como estudantes público-alvo da Educação Especial, segundo dados aportados no Censo Escolar, 216 crianças. Deste total, apenas 4 estavam matriculadas na segunda fase educação infantil (4 e 5 anos). Todas as outras crianças estavam matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A rede de ensino contava com sete salas de recursos multifuncionais dedicadas a organizar e a garantir as estratégias, materiais e ações próprias do atendimento educacional especializado (AEE), em regime complementar e suplementar ao atendimento dos estudantes nas classes regulares. Do total de 216 crianças classificadas como público-alvo da Educação

Especial, 182 frequentavam atividades regulares em uma dessas sete salas. As outras 34 crianças não frequentavam atividades deste tipo. Vale ressaltar que as sete salas de recursos multifuncionais funcionavam como polos, aglutinando matrículas da escola sede com escolas do entorno.

As salas de recursos multifuncionais são lideradas, por um professor de atendimento educacional especializado (Professor de AEE). Na rede de ensino investigada, esse profissional é escolhido dentre os professores efetivos ou contratados que atuam na rede a partir de um processo de seleção que é composto por análise de currículo e entrevista com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.

A relação de subordinação funcional do professor de AEE é sempre com o diretor da escola polo. Ele é considerado parte da equipe de professores daquela unidade escolar, mesmo que atenda, também, estudantes das demais escolas de sua região. Importa frisar, entretanto, que a Secretaria Municipal de Educação conta com um técnico de referência, com formação na área da educação especial, dedicado a fazer o acompanhamento, a formação e a mediação do trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado com as demais escolas e com os outros setores da própria secretaria.

O processo investigativo, de abordagem qualitativa, foi negociado em duas etapas: uma primeira reunião do pesquisador com a secretária de educação e a equipe técnica da secretaria e uma segunda reunião com os diretores de escola de ensino fundamental. Nesta reunião, após a apresentação da pesquisa, os diretores puderam decidir se desejavam ou não participar da pesquisa.

Metodologicamente, a pesquisa empreendida se organizou em duas fases de coleta de dados. Na primeira fase, localizamos os questionários respondidos pelos diretores das escolas da amostra na edição da Prova Brasil, realizada em 2017 e selecionamos para tratamento o conjunto das respostas assinaladas na seção de perguntas do questionário que tratava dos aspectos relativos à educação especial (questões 57 a 61). O tratamento dos dados foi feito a partir da identificação da frequência das respostas oferecidas pelos diretores de escola.

Em seguida, realizamos a aplicação de um questionário, com garantia de não-identificação dos respondentes, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), composto por dezoito perguntas objetivas para o universo dos diretores de escola envolvidos na pesquisa. As questões foram divididas em três grupos: a) questões relacionadas ao grau de conhecimento e concordância do diretor com as orientações da política educacional do município acerca da educação especial inclusiva; b) questões relacionadas a percepção do

diretor de escola a respeito de sua própria atuação no processo de implementação da política de educação especial inclusiva do município dentro da escola e na relação com os órgãos centrais e; c) questões relacionadas a percepção do diretor de escola a respeito dos resultados alcançados na implementação da política de educação especial do município. Os questionários foram aplicados presencialmente, em seis visitas técnicas feitas pelo pesquisador, nas escolas em que os diretores atuavam, na primeira semana do mês de março de 2019. A aplicação do questionário se deu com a utilização de material impresso com as questões e os gestores responderam individualmente, sem qualquer intervenção do pesquisador ou da equipe da secretaria. Posteriormente, os dados obtidos foram tabulados e organizados em tabelas estatísticas descritivas, que apoiaram a interpretação realizada na seção subsequente.

### Resultados e Análise: Questionários associados à Prova Brasil (2017)

Foram localizados todos os 21 questionários respondidos por diretores das escolas selecionadas na amostra em 2017. As cinco questões que tratam dos aspectos relativos à educação especial compõem o bloco de questões numeradas de 57 a 61 e aborda a adequação da infraestrutura da escola (questão 57), a existência e quantidade de recursos da sala de recursos multifuncionais (questão 58), a formação do diretor de escola para o trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial (questão 59), a formação específica de professores da escola para o trabalho com esses mesmos estudantes (questão 60) e a formação dos demais profissionais da escola para este trabalho (questão 61).

Quando perguntados se **a infraestrutura física da escola é adequada às pessoas com deficiência ou necessidades especiais**, os diretores responderam da seguinte forma:

**Tabela 1** – Avaliação dos gestores sobre a infraestrutura física das escolas (INEP, 2018)

Não é adequada	Sim, mas pouco adequada	Sim, suficientemente adequada
3 (14,5%)	15 (71%)	3 (14,5%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Saeb (2017)

Se considerarmos a proporção de respondentes que assinalaram infraestrutura pouco adequada/suficientemente adequada em comparação com aqueles que assinalaram não haver infraestrutura para o atendimento desta população, os dados revelam que, na percepção dos gestores, os prédios das escolas apresentam-se parcialmente adequados às demandas de atendimento da população com deficiência. Chama a atenção o fato de apenas três gestores declararem que suas escolas estão suficientemente adequadas.



Quando perguntados sobre **a existência de salas de recursos multifuncionais e sobre a quantidade de materiais disponível**, a frequência das respostas dos diretores foi a seguinte:

**Tabela 2** – Existência e suficiência de salas de recursos multifuncionais (INEP, 2018)

Não possui sala de recursos	Sim, possui, mas com poucos recursos	Sim, possui, e com recursos suficientes
14 (66%)	1 (5%)	6 (29%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Saeb/2017

Os dados revelam a necessidade de um esforço, por parte do poder público, em expandir a existência de salas de recursos multifuncionais para mais escolas (mais de 60% delas não contam com esse instrumento da política de educação especial inclusiva). Todavia, as salas instaladas, na percepção dos diretores, possuem os recursos suficientes para seu funcionamento.

Quando perguntados sobre **a sua própria formação para o trabalho com as crianças com deficiência, a formação de seus professores e a formação dos demais profissionais da equipe escolar neste campo**, os gestores escolares responderam ao questionário da Prova Brasil da seguinte forma:

**Tabela 3** – Formação do próprio diretor para o trabalho com Educação Inclusiva (INEP, 2018)

Não	Sim, mas apenas em uma área/deficiência	Sim, em mais de uma área/deficiência
18 (85,5%)	3 (14,5%)	---

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Saeb/2017

**Tabela 4** – Formação dos professores para o trabalho com Educação Inclusiva (INEP, 2018)

Não	Sim, mas em número insuficiente	Sim, em número suficiente
6 (29%)	14 (66%)	1 (5%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Saeb/2017

**Tabela 5** – Formação dos funcionários para o trabalho com Educação Inclusiva (INEP, 2018)

Não	Sim, mas em número insuficiente	Sim, em número suficiente
18 (85,5%)	3 (14,5%)	---

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Saeb/2017

Os dados sistematizados das respostas dadas pelos diretores às três questões sobre formação para o trabalho com o público-alvo da educação especial, presentes no questionário

da Prova Brasil 2017, revelam que são os professores o grupo da escola em que as políticas de formação têm gerado mais efeitos. Nessa categoria, a proporção de diretores de escola que declaram que os professores de sua unidade possuem alguma formação é mais representativa (71%). Todavia, revelam-se preocupantes os dados da percepção dos gestores sobre sua própria formação e sobre a formação dos demais integrantes da equipe escolar. Apenas 3 gestores declararam ter formação específica na área (14,5%).

Quando visualizados em conjunto, os dados referentes às cinco questões tratadas explicitam um esforço dos municípios em fazer avançar a infraestrutura física e os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas para o atendimento ao público-alvo da educação especial. Entretanto, esses esforços se apresentam insuficientes na avaliação dos gestores escolares, que ainda sinalizam necessidades fundamentais não atendidas pelas políticas postas em movimento. Também é possível enxergar uma lacuna expressiva no campo da formação dos profissionais. Em particular, chama a atenção o padrão muito insuficiente de formação dos gestores escolares e das equipes de apoio administrativo e de suporte das escolas.

### **Resultados e Análise: Questionários aplicados presencialmente, pelo pesquisador**

O questionário submetido aos gestores escolares para investigar sua compreensão e adesão aos objetivos e estratégias da política de educação especial, sua percepção a respeito de sua própria atuação como implementadores e sua percepção sobre os resultados alcançados por esta política foi composto três blocos. O primeiro bloco contou com 5 perguntas, o segundo bloco contou com 10 perguntas e o terceiro bloco contou com 2 perguntas.

No primeiro bloco, as questões buscavam identificar o grau de conhecimento e concordância/adesão dos diretores de escola aos objetivos e estratégias propostos na política de educação especial inclusiva. As perguntas apresentadas aos gestores sempre apresentavam quatro respostas possíveis: a) A afirmação está correta à luz da política municipal de educação inclusiva e eu concordo com seu conteúdo (CC); b) A afirmação está correta à luz da política municipal de educação inclusiva, mas eu discordo de seu conteúdo (CD); c) A afirmação está incorreta à luz da política municipal de educação inclusiva mas eu concordo de seu conteúdo (IC) e; d) A afirmação está incorreta à luz da política municipal de educação inclusiva, e eu também discordo de seu conteúdo (ID).

De maneira geral, no município em que a pesquisa foi realizada, seguindo as normativas nacionais sobre o tema, a política de educação especial inclusiva é explícita ao asseverar que todas as crianças, independentemente das características específicas que apresente, relacionadas

ou não a quadros de deficiência, devem ser matriculada em classe regular e, caso haja uma avaliação pedagógica que sinalize a necessidade de Atendimento Educacional Especializado, deve-se elaborar um plano individual para que o educando possa receber o apoio complementar/suplementar para seu pleno desenvolvimento. Todavia, quando perguntados sobre esta diretriz da política, a resposta dos diretores participantes se apresentou assim:

**Tabela 6** – Percepção sobre a diretriz de atendimento das crianças em classes regulares

<b>Existem crianças que, por apresentarem quadros muito complexos de deficiência, precisam ser atendidas apenas em classes especiais, adequadas às suas necessidades</b>			
CC	CD	IC	ID
1	1	4	15

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário, ano

É salutar identificar que a maior parte dos profissionais identificou que a afirmação contraria os princípios declarados tanto na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva quanto nos documentos orientadores da rede municipal e assinalaram ser incorreta a associação entre quadros clínicos complexos de deficiência e atendimento escolar segregado. Todavia, dois dos gestores que participaram da arguição, consideraram a sentença correta (contrariando a orientação expressa nos documentos da política) e quatro gestores sinalizaram que, apesar de entenderem que essa proposta é incorreta à luz da política pública, concordam com seu conteúdo; ou seja, concordam com a ideia de atendimento segregado de crianças que apresentem quadros considerados complexos em termos de deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento.

A hipótese de diminuição do ritmo ou da profundidade das aprendizagens dos conteúdos escolares nas classes/turmas a partir da presença de uma criança com deficiência também foi investigada entre os respondentes. O padrão de respostas encontrado foi o seguinte:

**Tabela 7** – Percepção sobre o trabalho com conteúdos e o ganho com socialização e aprendizagem de valores

<b>A presença das crianças com deficiência faz com que os professores precisem diminuir a quantidade/profundidade dos conteúdos, mas é um ganho na socialização e aprendizagem de valores</b>			
CC	CD	IC	ID
4	3	8	6

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário, 2022

A maior parte dos profissionais demonstrou conhecer os preceitos da política nacional e local de educação especial, assinalando que não há relação causal entre a presença das crianças com deficiência numa classe regular e a diminuição da quantidade ou da profundidade dos

conteúdos de ensino trabalhados em sala de aula (14 gestores ao todo). Todavia, oito desses profissionais, mesmo compreendendo esse preceito estabelecido nos textos orientadores da política, afirmaram que sim, que enxergam essa correlação e concordam com a sentença formulada. Além disso, sete profissionais (1/3 da amostra) consideraram a sentença correta.

Sobre a formação especializada para os professores das classes regulares, discussão que já encontrou consenso nos textos normativos no sentido de considerar que não se trata de um requisito indispensável para a inclusão das crianças com deficiência em suas turmas. Todavia, a exemplo da questão anterior, apesar de enxergarem que os textos orientadores da política de educação especial não estabelecem a necessidade de formação especializada do professor regente da sala regular, os gestores participantes da pesquisa assinalam, em sua esmagadora maioria, que esse deveria ser o caminho, concordando com o conteúdo da sentença inicial.

**Tabela 8** – Percepção sobre a necessidade de formação especializada prévia do professor para o atendimento

<b>Antes de incluir uma criança com deficiência numa classe regular, é preciso garantir que o professor regente seja alguém com formação de especialista na área da educação inclusiva</b>			
CC	CD	IC	ID
3	0	13	5

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário, 2022

Tanto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) quanto nos textos que orientam o atendimento do público-alvo da educação especial na rede de ensino participante da pesquisa, a avaliação pedagógica inicial das crianças que com deficiência ou com suspeita de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e outros quadros atípicos não é pré-requisito para sua matrícula nas classes regulares das escolas.

Tal avaliação está prevista como um procedimento a ser conduzido pela equipe da Escola, a partir da observação feita pelo professor em sala de aula, ainda que contando, quando necessário, com apoio de equipe multiprofissional/multidisciplinar. Todavia, ao serem questionados sobre este processo de avaliação, o padrão de respostas sugere que, mais uma vez, mesmo reconhecendo que essa não é a orientação oferecida nos documentos que organizam a política de atendimento ao público-alvo da educação especial, os gestores avaliam que sim, a avaliação clínica da área da saúde e a produção de laudo/documento com explicitações e orientações sobre o quadro clínico identificado deveria ser etapa prévia à matrícula de uma criança numa classe regular.

**Tabela 9** – Percepção sobre necessidade avaliação clínica/laudo para o atendimento do educando com deficiência

<b>Antes de incluir uma criança com deficiência numa classe regular, é preciso garantir que ela passe por avaliação clínica da área da saúde e obtenha um laudo com explicações e orientações sobre seu quadro.</b>			
CC	CD	IC	ID
3	0	13	5

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário, 2022

Por fim, quando questionados sobre a atuação do professor de atendimento educacional na formação continuada e acompanhamento dos professores das classes regulares (outro preceito presente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nos documentos orientadores das duas redes), os gestores responderam de modo duplamente afirmativo, em sua maioria: que essa é uma orientação correta à luz da política pública e que eles concordam com esse preceito.

**Tabela 10** – Percepção sobre a corresponsabilidade do professor do AEE no atendimento ao educando

<b>O professor do atendimento educacional especializado/sala de recursos multifuncionais precisa ser corresponsável pela formação e acompanhamento dos professores das classes regulares.</b>			
CC	CD	IC	ID
16	2	3	0

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário

No segundo bloco, estavam reunidas questões relativas à percepção do gestor sobre sua própria atuação na implementação da política de educação especial inclusiva. Nesta seção do questionário, foram apresentadas aos gestores, 10 atividades referentes ao processo de implementação e eles foram convidados a assinalar uma das quatro respostas a seguir: 1. Reconheço que essa é uma atribuição do diretor de escola e consigo realizar na maior parte das vezes (RR); 2. Reconheço que essa é uma atribuição do diretor de escola, mas, na maior parte das vezes, não consigo realizar (RN); 3. Não reconheço essa atribuição como sendo do diretor de escola, mas realizo porque é necessário no cotidiano da minha escola (NR); 4. Não reconheço essa atribuição como sendo do diretor de escola e não realizo em meu cotidiano (NN). O padrão de respostas encontrado pode ser verificado no quadro abaixo:

**Tabela 11** – Reconhecimento do campo de responsabilidade do diretor e percepção sobre sua atuação

Ação	RR	RN	NR	NN
Orientar os profissionais que realizam a matrícula a respeito do tratamento adequado às situações de declaração de deficiência por parte das famílias.	06	14	01	00
Conversar com os professores que sobre a matrícula de crianças cujas famílias já sinalizam quadros de deficiência ou de transtornos globais de desenvolvimento.	06	14	01	00
Conduzir, com apoio da coordenação pedagógica, os processos de avaliação inicial das crianças com suspeita de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.	03	15	01	02
Conduzir, em parceria com a coordenação pedagógica, os processos de formação continuada dos professores para o atendimento educacional das crianças público-alvo da educação especial.	03	08	05	05
Coordenar o levantamento das necessidades objetivas da escola (infraestrutura e recursos pedagógicos) e garantir sua aquisição e disponibilidade.	15	03	03	00
Realizar o atendimento das famílias dos estudantes, acolhendo-as e orientando-as sobre como é o atendimento das crianças público-alvo da educação especial à luz da política pública do município.	15	01	05	00
Orientar os professores para que construam práticas pedagógicas inclusivas e zelar para que elas de fato aconteçam na escola, acompanhando o trabalho educativo da equipe.	12	06	03	00
Demandar a equipe da Secretaria Municipal da Educação, solicitando apoio técnico e recursos necessários ao bom desenvolvimento da implementação da educação especial em perspectiva inclusiva.	21	00	00	00
Articular o trabalho intersetorial com os equipamentos da saúde e da assistência social no município, a fim de garantir as melhores oportunidades educativas para as crianças público-alvo da educação especial e para suas famílias.	10	11	00	00
Monitorar e acompanhar os resultados de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial e implementar ações específicas para garantir que elas avancem.	14	05	01	01

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário, 2022

Por fim, o terceiro bloco de questões apresentado aos gestores, tratou de suas percepções a respeito dos resultados alcançados na implementação da política de educação especial inclusiva. O padrão de respostas observado na distribuição de respondentes foi o seguinte:

**Tabela 12** – Resultados da implementação do modelo inclusivo de educação especial

<b>Considerando os estudantes público-alvo da Educação Especial, você considera que o modelo inclusivo, de matrícula em classe regular:</b>	
<b>Respostas</b>	<b>Distribuição</b>
Sempre produz resultados mais satisfatórios para as crianças público-alvo da educação especial do que os modelos segregados.	19
Geralmente produz resultados mais satisfatórios para as crianças público-alvo da educação especial do que os modelos segregados.	02
Raramente produz resultados mais satisfatórios para as crianças público-alvo da educação especial do que modelos segregados.	00
<b>Considerando o conjunto das crianças, o modelo inclusivo, de matrícula em classe regular:</b>	

Respostas	Distribuição
Sempre produz resultados mais satisfatórios para todas as crianças (sejam elas, parte do público-alvo da educação especial ou não).	11
Geralmente produz resultados mais satisfatórios para todas as crianças (sejam elas, parte do público-alvo da educação especial ou não).	05
Raramente produz resultados mais satisfatórios para todas as crianças (sejam elas, parte do público-alvo da educação especial ou não).	05

Fonte: Elaboração própria, com base nas respostas ao questionário, 2022

Os dados sistematizados permitem que se conclua que os gestores escolares não apresentam dúvidas das contribuições do modelo inclusivo para as crianças que são público-alvo da educação especial. Ao mesmo tempo, quando questionados sobre os benefícios do modelo inclusivo para o conjunto das crianças (sejam elas, parte ou não do público-alvo da educação especial), a proporção de gestores escolares que acreditam que raramente este modelo beneficia a todos convoca atenção.

No que se refere aos aspectos relativos à formação em educação especial inclusiva observamos que há dois pontos nevrálgicos fundamentais, quais sejam: i. ausência de formação específica dos diretores e da equipe escolar na temática; ii. o estabelecimento de uma relação direta entre a matrícula de estudantes com deficiência e documentos escritos, como laudos/relatórios emitidos por profissionais de saúde.

### Considerações finais

Este texto teve como objetivos: [1] descrever e analisar do grau de compreensão dos diretores de escola sobre os princípios, objetivos, instrumentos de realização e procedimentos da política de educação especial inclusiva; e [2] descrever e analisar os padrões de adesão dos diretores de escola aos objetivos, instrumentos de realização e procedimentos da mesma política.

Os pontos nevrálgicos destacados no final da seção anterior, nos levam a tensioná-los, por meio de 03 grandes questionamentos: 1) como os gestores escolares podem lidar com as questões que envolvem a formação de sua equipe escolar tanto para o manejo das diversidades e diferenças humanas, ao mesmo tempo que asseveram o direito à aprendizagem de todas e todos os estudantes, sobretudo, no sentido de separar os aspectos que envolvem a exigência de laudos médicos (por exemplo, para que o estudante tenha acesso aos benefícios e aos serviços do campo da assistência, da saúde e de mobilidade e transporte) da tomada de decisões pedagógicas?; 2) que ações a gestão escolar pode colocar em prática no sentido de apoiar o corpo docente tanto no planejamento quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas

inclusivas, tanto no AEE quanto nas aulas regulares?; 3) quais são os conhecimentos profissionais que a equipe gestora precisa construir, e que ações práticas precisa empreender, no âmbito de suas atribuições e dos demais membros da equipe gestora, para não relegar ao professor do AEE a tarefa de assumir o papel de formador dos seus pares de outras especializações e áreas de conhecimento, haja vista que tal papel poderia ser assumido pelo coordenador pedagógico?.

Levando em conta essas questões e os apontamentos realizados ao longo do texto, concluímos que os dados analisados podem pautar estudos futuros, bem como chamam a atenção para a importância de que os formuladores de políticas, estejam atentos à formação e ao acompanhamento do trabalho dos gestores escolares, considerando a influência que podem exercer sobre as equipes escolares, na implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.

CAVALCANTE, P.; LOTTA, G. S. **Burocracia de Médio Escalão: Perfil, Trajetória e Atuação**. 1. ed. Brasília, DF: Enap, 2015. v. 1.

CORNEJO, O.; RUBILAR, C.; DÍAZ, M.; RUBILAR, J. Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FERREIRA, V. R. S.; MEDEIROS, J. J. Fatores que moldam o comportamento dos burocratas de nível de rua no processo de implementação de políticas públicas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 776-793, jul./set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512016000300776&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512016000300776&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2022.

GODOY, E. R. S.; JUAREZ, A. L. A. C.; SOBRINHO, R. O trabalho do diretor escolar no contexto das políticas de educação especial no município de xalapa/VER. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 373-390, dez. 2018. Disponível em [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622018000300373&lng=en&nrm=iso](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300373&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do SAEB 2017**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LEVINE, D. U.; LEZOTTE, L. W. **Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice**. Madison, WI: National Center for Effective Schools, 1990.

LIMA, M. F. M. Seleção de diretores e o sentido da gestão escolar: Percepções de diretores sobre o plano de gestão. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-22, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78290>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LOTTA, G. S. Federalismo e Políticas Públicas: Abrangências e Convergências Temáticas desse Campo de Estudos no Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, p. 1092-1096, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/L9KWyrqXkqnKdy5nKbkzf8b/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LOTTA, G. S.; PIRES, R.; OLIVEIRA, V. Burocratas de Médio Escalão: Novos Olhares sobre Velhos Atores da Produção de Políticas Públicas. **Revista do Serviço Público**, v. 65, p. 463-492, out. 2014. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1836>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade: O Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52701/52701\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52701/52701_1.PDF). Acesso em: 08 fev. 2022.

MURPHY, J.; LOUIS, K. S. **Reshaping the principalship: Insights from transformational efforts**. California: Sage, 1994.

NASCIMENTO, B. A. B.; PENITENTE, L. A. A.; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: Análise da produção científica na área especial. **Rev. Real. Investigação Educ.**, San José, v. 18, n. 3, p. 517-543, dez. 2018. Disponível em [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032018000300517&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300517&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2022.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. Gestão escolar em instituições de ensino médio: Entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 116, p. 745-770, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. Implementação das políticas educacionais: Tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12966>. Acesso em: 18 abr. 2022.

OLIVEIRA, V. E. Processo de descentralização de políticas públicas e seu impacto sobre o federalismo brasileiro. **Revista brasileira de estudos constitucionais**, v. 5, n. 19, p. 197-218, jul./set. 2011. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/6479>. Acesso em: 21 fev. 2022.

OLIVEIRA, V. E.; ABRUCIO, F. L. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: Um novo olhar sobre o conceito. *In*: PIRES, R.; LOTTA, G. S. (org.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil**: Intersecções analíticas. Brasília, DF: IPEA; ENAP, 2018.

PIRES, R. R. Sociologia do guichê e implementação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, n. 81, p. 5-24, 2016. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/412>. Acesso em: 11 fev. 2022.

RUS PEREZ, J. R. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. *In*: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais: Perspectivas e críticas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. v. 1.

SEGATTO, C. I. Administração Pública e Políticas Públicas: Duas faces do mesmo debate. **Órgão. Soc.**, v. 18, n. 56, p. 177-182, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11144>. Acesso em: 18 abr. 2022.

STOLL, L.; FINK, D. **Changing our schools**: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press, 1994.

STOLL, L.; FINK, D. Effecting school change: The Halton approach. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 3, n. 1, p. 19-41, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345920030103>. Acesso em: 19 fev. 2022.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (ed.). **The international handbook of school effectiveness research**. New York: Routledge, 2000.

TORRES, O. M. Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde do Brasil: Caracterizando a participação estudantil. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 1-14, dez. 2013. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/571>. Acesso em: 12 jun. 2022.

VILLAVICENCIO, M. G. T.; MORAL, S. S. S. Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. **Perspect. educ.**, Valparaíso, v. 58, n. 2, p. 147-168, jun. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292019000200147&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200147&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2022.

WILSON, J. Q. **American government**: Institutions and policies. Boston: Houghton Mifflin Co., 2003.

### **Como referenciar este artigo**

SANTOS, A. N.; PEREIRA, R. Diretores de escola na implementação das políticas de educação especial inclusiva em um município da Região Metropolitana de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2386-2404, nov. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v17iesp.3.16688>

**Submetido em:** 26/04/2022

**Revisões requeridas em:** 07/08/2022

**Aprovado em:** 18/09/2022

**Publicado em:** 30/11/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Revisão, formatação, normalização e tradução.

