

LOS DIRECTORES DE ESCUELAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA EN UN MUNICIPIO DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE SÃO PAULO¹

DIRETORES DE ESCOLA NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO 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 SANTOS²
Rodnei PEREIRA³

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 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.

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 do 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

¹ Agradecemos a la Red de Estudios sobre la Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE), con la colaboración del Itaú Social, apoyo financiero para las traducciones de este artículo al inglés y al español.

² Universidad de la Ciudad de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Profesor Permanente. Director de la Escuela del Parlamento (SP). Membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE). Doctorado en Educación (FEUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2337-3104>. E-mail: alexsandrosantos1980@gmail.com

³ Universidad de la Ciudad de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP – Brasil. Profesor Permanente. Miembro de la Red de Estudios sobre Implementación de Políticas Públicas Educativas (REIPPE). Doctorado en Educación (PUC-SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2315-7321>. E-mail: rodneiuol@gmail.com

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.

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.

Introducción

Este artículo discute el tema de la acción discrecional y el papel de las creencias y el grado de conocimiento y participación de los directores de escuela, como los burócratas de rango medio (BME), en el proceso de implementación de una política inclusiva de educación especial en una red pública municipal del gran São Paulo. La investigación movilizó el análisis de datos sobre las respuestas de los directores de las escuelas de la red a los cuestionarios asociados a Prova Brasil (2017) y datos relacionados con la respuesta de los directores de escuela de la red a un instrumento desarrollado especialmente para la investigación.

En el campo de la investigación educativa, los estudios sobre la implementación de políticas públicas se intensificaron desde la década de 2000 y continúan creciendo. Este crecimiento se ha organizado básicamente a partir de tres frentes de investigación prioritarios que dividen la mayor parte de la producción científica en las últimas dos décadas: i.) estudios sobre políticas educativas a nivel macro, en los que se privilegia el análisis de la historia y el contexto de implementación de las políticas educativas desde la reconstrucción de este proceso

mediado por el análisis de documentos y datos estadísticos y por la descripción y análisis del proceso de formulación; ii.) estudios dedicados a analizar la implementación de una política educativa en un contexto específico (generalmente en una red escolar o en un conjunto de escuelas y, con menos frecuencia, en una sola unidad escolar); iii.) Los estudios que se dedican a verticalizar el análisis de la implementación a partir de las acciones de los agentes ejecutores. En este último grupo, hay estudios que han optado por enfocar a los agentes ejecutores en un nivel de acción determinado (nivel de calle, nivel medio, nivel alto) y estudios que priorizan el análisis de las interacciones entre los agentes implementadores que trabajan en diferentes niveles. (OLIVEIRA, 2019, RUS PEREZ, 1998, SEGATTO, 2014).

Entendemos que los agentes ejecutores ejercen cierta autonomía y, actuando dentro de un marco de discrecionalidad y traducen en acciones las predicciones, lineamientos y normas de las políticas públicas, a través de procesos de toma de decisiones. (CAVALCANTE; LOTA, 2015; LOTA, 2015; LOTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014). Actúan en espacios institucionales de encuentro entre el Estado y la población (PIRES, 2017) y modalizan su prestación de servicios a partir de un conjunto de percepciones, creencias y conocimientos y desde un cierto grado de comprensión y acceso a las políticas públicas que están implementando. (FERREIRA; MEDEIROS, 2016; OLIVEIRA, 2011; WILSON, 2003).

Asumimos, en alineación con Mota (2018) y Oliveira y Abrucio (2018) que el Director de la Escuela es un agente que implementa políticas educativas ubicadas en el escalón medio. Especialmente porque: 1) actúa como un elemento conector entre el escalón superior de la burocracia y los burócratas a nivel de calle; 2) ejerce un grado relativo de autonomía en la gestión de los recursos y procesos de trabajo en la unidad de servicios (la escuela) y; 3) Su contacto directo con los beneficiarios de la política educativa (estudiantes y sus familias) tiene una naturaleza diferente a la que llevan a cabo los burócratas a nivel de calle.

Además, una vasta literatura, sistematizada en Brasil y en diferentes partes del mundo, coloca el liderazgo y el desempeño de los directores de escuela como un factor intra escolar relevante para la efectividad escolar y el rendimiento académico de los estudiantes (STOLL; FINK, 1992, 1994; LEVINE; LEZOTTE, 1990; MURPHY; LOUIS, 1994; TEDDLIE; STRINGFIELD, 2000).

Es alrededor de este conjunto de marcas que nuestro viaje de investigación se ha desarrollado. Desde la ubicación de la investigación en una red de educación pública y municipal, ubicada en la región metropolitana de São Paulo, asumimos como objetivos centrales: i.) describir y analizar el grado de comprensión de los directores de escuela sobre los

principios, objetivos, instrumentos de logro y procedimientos de la política inclusiva de educación especial y ii.) describir y analizar los estándares de participación de los directores de escuela a los objetivos, instrumentos y procedimientos de la misma política.

Por lo tanto, este artículo consta de las siguientes secciones, incluida la introducción, que son: revisión de la literatura, contexto y metodología, resultados y análisis y consideraciones finales.

Revisión de la literatura

Con el fin de reconocer las marcas más expresivas de la producción académica en el campo de la investigación sobre el tema de esta investigación, recurrimos a *Scientific Eletronic Library Online – ScIELO*. Las búsquedas se realizaron entre septiembre y diciembre de 2021. En ese repositorio, decidimos realizar dos movimientos de búsqueda: en el primer movimiento, buscamos mapear la producción académica sobre la relación entre la implementación de políticas educativas y la gestión escolar; En el segundo movimiento, buscamos mapear la investigación que conectaba el tema de la gestión escolar con el tema de la educación especial inclusiva.

Con respecto al primer movimiento, seleccionamos 3 artículos. En un texto publicado en la revista *Educar em Revista*, Lima (2021) analizó las percepciones de directores de dos Escuelas de Rio de Janeiro sobre la implementación de la metodología 'plan de gestión', propuesta por el Departamento Municipal de Educación y concluyó que los directores "actuaron con márgenes de libertad para gestionar el proceso, y que, a partir de diferentes experiencias y valores, atribuyeron diferentes significados a los planes de gestión" (LIMA, 2021, p. 1).

Neto e Castro (2011), en un artículo publicado en la revista *Educação e Sociedade*, analizó las tensiones entre el modelo de gestión democrática de la escuela y el modelo de gestión a partir de la recolección de datos y el análisis de las percepciones de los gerentes escolares sobre dos herramientas de gestión en uso en las escuelas secundarias de Rio Grande do Norte: el Proyecto Político Pedagógico y el Plan de Desarrollo Escolar (PDE) y concluyen que, en opinión de los directores de escuela: (1) estas dos herramientas se presentan como incentivos contradictorios para el modelado de prácticas de gestión y (2) el modelo de gestión del Plan de Desarrollo Escolar (PDE), interpretado como más cercano a una perspectiva gerencial/gerencial, se había vuelto más presente en las escuelas debido a la vinculación de recursos financieros que asumió.

Finalmente, Torres (2013), en una contribución publicada en la Revista Lusófona de Educação, discute las contradicciones del paradigma del liderazgo educativo emergente en las políticas educativas portuguesas en ese momento histórico para argumentar que la regulación establecida por el sistema de evaluación desde el nivel central parecía instalar una paradoja para la acción de los directores de escuela como líderes educativos: "¿cómo la presión bipolar a la que está sometido diariamente, maneja al líder, por un lado, su total dependencia del centro ante el que debe rendir cuentas, por otro lado, su vínculo con la identidad profesional y organizativa de la escuela que representa?" (TORRES, 2013, p. 74).

En el segundo movimiento, investigando la producción depositada en la plataforma SciELO de pares: "educación especial" o "educación inclusiva" y "gestión escolar". Solo un artículo estaba ubicado en la base del repositorio. Este es el texto "Gestión Escolar y Educación Inclusiva: análisis de la producción científica en el área de educación especial" (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018), publicado en la revista *Atualidades Investigativas* en Educación; vinculada al Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica.

Los autores señalan que el conjunto de artículos presentó solo una discusión lateral sobre el tema de la gestión escolar, a menudo implícita e indirectamente. Y afirman que:

Un indicio importante apoyado por los datos presentados se caracteriza por la necesidad de que las revistas científicas en el área de Educación Especial y Educación, en general, promuevan, posiblemente a través de números especiales, convocatorias para la publicación de investigaciones sobre el tema aquí tratado, con miras a recopilar y difundir referencias, modelos y experiencias que aborden la gestión escolar desde la perspectiva de la educación inclusiva y, particularmente enfocado en la gestión de los aspectos que impregnan la Educación Especial en la educación regular (NASCIMENTO; PENITENTE; GIROTO, 2018, p. 18-19).

Como forma de ampliar la búsqueda de resultados, consultamos el repositorio Scielo uso de los términos en inglés ("incluso education" and "school management"). A partir de esta clave de búsqueda, se encontraron otros seis artículos publicados en revistas cubiertas por la plataforma. Al analizar los seis trabajos localizados, identificamos que tres de ellos se centraron más explícitamente en el análisis del desempeño de los gerentes escolares en el campo de la educación especial inclusiva.

El artículo de María Guadalupe Tinajero Villavicencio y Sharon Stephanie Solís del Moral sostiene que "hay una ausencia de estrategias de mejora inclusivas [de resultados educativos] y una evaluación de cómo las acciones planificadas afectan el trabajo docente" (VILLAVICENCIO; MORAL, 2019, p. 161-162).

El texto Godoy, Juárez y Sobrinho (2018) muestra que existe, en el contexto investigado, una preocupación por el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad y una defensa del modelo inclusivo de cuidado frente a momentos previos cuando la apuesta era la segregación. Desde el punto de vista de la gestión escolar, los autores también señalan que es necesario "superar la visión jerárquica e individualista que impregna el desempeño directivo del director de la escuela" (GODOY; JUÁREZ; SOBRINHO, 2018, p. 387). Y afirman que la perspectiva gerencial de la gestión escolar, asociada a las concepciones traídas por la llamada Nueva Gestión Pública, establecen una dinámica de poder en la que el director de escuela se caracteriza como aquel que posee los instrumentos para operar como jefe, ejerciendo sobre los demás profesionales, un poder de mando. (GODOY; JUAREZ; SOBRINHO, 2018, p. 387).

Finalmente, el ensayo de Cornejo, Rubilar, Díaz y Rubilar (2014, p. 2, adiciones nuestras) recupera una extensa literatura internacional que ha señalado que muchas de las experiencias en políticas de educación inclusiva han encontrado importantes dificultades relacionadas "con la visión y el desempeño de los actores de la comunidad escolar, no logrando modificar las prácticas culturales e interaccionales practicadas en los establecimientos educativos" y que, Por esta razón, tales políticas "no han logrado hacer los cambios necesarios para generar un proceso real de inclusión educativa".

Contexto y metodología

Tomando como referencia la contribución o marco teórico expuesto, en 2019 y en el primer trimestre de 2020, desarrollamos una inversión investigativa que involucró a directores y directoras de 21 unidades educativas que cumplen los primeros años de la escuela primaria en un municipio ubicado en la región metropolitana de São Paulo. La red municipal en la que se realizó la investigación cuenta con 24 unidades educativas de este tipo, lo que significa que llegamos al 87,5% del total de establecimientos.

El municipio tiene una población estimada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística en poco más de 150.000 habitantes (IBGE, 2020) y tuvo, en 2019, 4.405 matrículas en los primeros años de la escuela primaria.

En este municipio, 216 niños fueron clasificados como estudiantes públicos que eran objeto de Educación Especial, según datos del Censo Escolar. De este total, solo 4 estaban matriculados en la segunda fase de educación infantil (4 y 5 años). Todos los demás niños estaban matriculados en los primeros años de la escuela primaria.

La red educativa contaba con siete salas de recursos multifuncionales dedicadas a organizar y asegurar las estrategias, materiales y acciones de atención educativa especializada (AEE), en un régimen complementario y complementario a la atención de los estudiantes en las clases regulares. Del total de 216 niños clasificados como público objetivo de Educación Especial, 182 asistieron a actividades regulares en una de estas siete salas. Los otros 34 niños no asistieron a actividades de este tipo. Cabe destacar que las siete salas de recursos multifuncionales funcionaron como centros, aglutinando las inscripciones de la escuela con sede en las escuelas circundantes.

Las salas de recursos multifuncionales están dirigidas por un profesor especializado en atención educativa (Profesor de AEE). En la red educativa investigada, este profesional es elegido entre los docentes efectivos o contratados que trabajan en la red a partir de un proceso de selección que se compone de análisis curricular y entrevista con el equipo pedagógico del Departamento Municipal de Educación.

La relación de subordinación funcional del profesor de AEE Siempre es con el director de la escuela de polo. Se le considera parte del equipo de profesores de esa unidad escolar, aunque también atiende a alumnos de otras escuelas de su región. Cabe destacar, sin embargo, que la Secretaría Municipal de Educación cuenta con un técnico de referencia, con capacitación en el área de educación especial, dedicado a monitorear, capacitar y mediar el trabajo de los maestros de atención educativa especializada con otras escuelas y con los demás sectores de la propia secretaría.

El proceso investigativo, con un enfoque cualitativo, se negoció en dos etapas: una primera reunión del investigador con el secretario de educación y el equipo técnico de la secretaría y una segunda reunión con los directores de la escuela primaria. En esta reunión, después de la presentación de la investigación, los directores pudieron decidir si querían o no participar en la investigación.

Metodológicamente, la investigación realizada se organizó en dos fases de recolección de datos. En la primera fase, localizamos los cuestionarios respondidos por los directores de las escuelas de la muestra en la edición de Prova Brasil, realizada en 2017 y seleccionamos para su tratamiento el conjunto de respuestas indicadas en la sección de preguntas del cuestionario que trataba aspectos relacionados con la educación especial (preguntas 57 a 61). Los datos se procesaron identificando la frecuencia de las respuestas ofrecidas por los directores de escuela.

A continuación, se aplicó un cuestionario, con la garantía de no identificación de los encuestados, quienes firmaron un término de consentimiento libre e informado (TCLE),

compuesto por dieciocho preguntas objetivas para el universo de directores de escuelas involucradas en la investigación. Las preguntas se dividieron en tres grupos: a) cuestiones relacionadas con el grado de conocimiento y concordancia del director con las orientaciones de la política educativa del municipio sobre educación especial inclusiva; b) preguntas relacionadas con la percepción del director de la escuela sobre su propio desempeño en el proceso de implementación de la política de educación especial inclusiva del municipio dentro de la escuela y en la relación con los órganos centrales y; c) preguntas relacionadas con la percepción del director de la escuela sobre los resultados alcanzados en la implementación de la política de educación especial del municipio. Los cuestionarios se aplicaron de manera presencial, en seis visitas técnicas realizadas por el investigador, en las escuelas donde trabajaban los directores, en la primera semana de marzo de 2019. El cuestionario se aplicó con el uso de material impreso con las preguntas y los gerentes respondieron individualmente, sin ninguna intervención del investigador o del equipo de la secretaría. Posteriormente, los datos obtenidos fueron tabulados y organizados en tablas estadísticas descriptivas, que apoyaron la interpretación realizada en la sección siguiente.

Resultados y Análisis: Cuestionarios asociados a la Prueba de Brasil (2017)

Se encontraron los 21 cuestionarios respondidos por los directores de las escuelas seleccionadas en la muestra en 2017. Las cinco cuestiones relacionadas con los aspectos relacionados con la educación especial constituyen el bloque de preguntas numerado del 57 al 61 y abordan la adecuación de la infraestructura de la escuela (pregunta 57), la existencia y cantidad de recursos en la sala de recursos multifuncional (pregunta 58), la capacitación del director de la escuela para trabajar con los estudiantes públicos destinatarios de educación especial (pregunta 59), la formación específica de los profesores de la escuela para trabajar con estos mismos estudiantes (pregunta 60) y la formación de otros profesionales de la escuela para este trabajo (pregunta 61).

Cuando se les preguntó si la **infraestructura física de la escuela es adecuada para personas con discapacidades o necesidades especiales**, los directores respondieron lo siguiente:

Tabla 1 - Evaluación de gestores sobre la infraestructura física de las escuelas (INEP, 2018)

No apto	Sí, pero no muy adecuado	Sí, suficientemente adecuado
3 (14,5%)	15 (71%)	3 (14,5%)

Fuente: Desarrollo propio, a partir de datos de Saeb (2017)

Si consideramos la proporción de encuestados que indicaron infraestructura deficiente / suficientemente adecuada en comparación con aquellos que informaron no tener infraestructura para atender a esta población, los datos revelan que, en la percepción de los gerentes, los edificios escolares son parcialmente adecuados a las demandas de atención de la población con discapacidad. Cabe señalar que sólo tres directivos declaran que sus escuelas son suficientemente adecuadas.

Cuando se les preguntó sobre la **existencia de salas de recursos multifuncionales y la cantidad de materiales disponibles**, la frecuencia de las respuestas de los directores fue la siguiente:

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%)

Fuente: Desarrollo propio, a partir de datos de Saeb/2017

Los datos revelan la necesidad de un esfuerzo por parte de las autoridades públicas para ampliar la existencia de salas de recursos multifuncionales para más escuelas (más del 60% de ellas no cuentan con este instrumento de política inclusiva de educación especial). Sin embargo, las salas instaladas, en la percepción de los directores, cuentan con recursos suficientes para su funcionamiento.

Cuando se les preguntó sobre su **propia capacitación para trabajar con niños con discapacidades, la capacitación de sus maestros y la capacitación de otros profesionales del equipo escolar en este campo**, los gerentes de las escuelas respondieron al cuestionario de Prova Brasil de la siguiente manera:

Tabla 3 - Formación del propio director para el trabajo con Educación Inclusiva (INEP, 2018)

No	Sí, pero solo en un área/discapacidad	Sí, en más de un área/discapacidad
18 (85,5%)	3 (14,5%)	---

Fuente: Desarrollo propio, a partir de datos de Saeb/2017

Tabla 4 - Formación docente para el trabajo con Educación Inclusiva (INEP, 2018)

No	Sí, pero en números insuficientes	Sí, en número suficiente
6 (29%)	14 (66%)	1 (5%)

Fuente: Desarrollo propio, a partir de datos de Saeb/2017

Tabla 5 - Capacitación de colaboradores para el trabajo con Educación Inclusiva (INEP, 2018)

No	Sí, pero en números insuficientes	Sí, en número suficiente
18 (85,5%)	3 (14,5%)	---

Fuente: Desarrollo propio, a partir de datos de Saeb/2017

Los datos sistematizados de las respuestas dadas por los directores a las tres preguntas sobre formación para el trabajo con el público objetivo de educación especial, presentes en el cuestionario de Prova Brasil 2017, revelan que los docentes son el grupo escolar en el que las políticas de formación han generado más efectos. En esta categoría, la proporción de directores de escuela que declaran que los maestros de su unidad tienen alguna formación es más representativa (71%). Sin embargo, los datos sobre la percepción de los directivos sobre su propia formación y sobre la formación de otros miembros del equipo escolar son preocupantes. Sólo 3 directivos refirieron tener formación específica en el área (14,5%).

Cuando se ven en conjunto, los datos sobre los cinco temas abordados explican un esfuerzo de los municipios para avanzar en la infraestructura física y los recursos pedagógicos disponibles en las escuelas para servir al público objetivo de la educación especial. Sin embargo, estos esfuerzos son insuficientes en la evaluación de los directores escolares, que aún indican necesidades fundamentales no satisfechas por las políticas puestas en marcha. También es posible ver una brecha expresiva en el campo de la educación profesional. En particular, el nivel muy insuficiente de formación de los directores de las escuelas y los equipos de apoyo administrativo y apoyo escolar es notable.

Resultados y Análisis: Cuestionarios aplicados presencialmente por el investigador

El cuestionario enviado a los directores escolares para investigar su comprensión y cumplimiento de los objetivos y estrategias de la política de educación especial, su percepción de su propio desempeño como implementadores y su percepción de los resultados alcanzados por esta política se compuso de tres bloques. El primer bloque tenía 5 preguntas, el segundo bloque tenía 10 preguntas y el tercer bloque tenía 2 preguntas.

En el primer bloque, las preguntas buscaron identificar el grado de conocimiento y acuerdo/acuerdo/participación de los directores de escuela a los objetivos y estrategias propuestos en la política de educación especial inclusiva. Las preguntas presentadas a los gerentes siempre presentaban cuatro respuestas posibles: a) La afirmación es correcta a la luz de la política municipal de educación inclusiva y estoy de acuerdo con su contenido (CC); b) La afirmación es correcta a la luz de la política municipal de educación inclusiva, pero no estoy de acuerdo con su contenido (CD); c) La afirmación es incorrecta a la luz de la política municipal de educación inclusiva, pero estoy de acuerdo con su contenido. (IC) y; d) La afirmación es incorrecta a la luz de la política municipal de educación inclusiva, y también estoy en desacuerdo con su contenido (ID).

En general, en el municipio donde se realizó la investigación, siguiendo la normativa nacional sobre el tema, la política de educación especial inclusiva es explícita al afirmar que todos los niños, independientemente de las características específicas que presenten, relacionadas o no con la discapacidad, deben estar matriculados en una clase regular y, si hay una evaluación pedagógica que señale la necesidad de Atención Educativa Especializada, Se debe elaborar un plan individual para que el estudiante pueda recibir apoyo complementario/complementario para su pleno desarrollo. Sin embargo, cuando se les preguntó acerca de esta directriz de política, la respuesta de los directores participantes se presentó como:

Tabla 6 - Percepción de la directriz de cuidado de los niños en las clases regulares

Hay niños que, debido a que tienen condiciones muy complejas de discapacidad, necesitan ser atendidos sólo en clases especiales, adecuadas a sus necesidades.			
CC	CD	IC	ID
1	1	4	15

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario, año

Es saludable identificar que la mayoría de los profesionales identificaron que la afirmación es contraria a los principios declarados tanto en la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva como en los documentos orientadores de la red municipal e indicaron que la asociación entre condiciones clínicas complejas de discapacidad y atención escolar segregada es incorrecta. Sin embargo, dos de los gerentes que participaron en la condena consideraron correcta la sentencia (contraria a la orientación expresada en los documentos de política) y cuatro gerentes indicaron que, aunque consideran que esta propuesta es incorrecta a la luz del orden público, están de acuerdo con su contenido; Es decir, están de acuerdo con la idea del cuidado segregado de los niños que presentan condiciones consideradas complejas en términos de discapacidad o trastornos del desarrollo global.

La hipótesis de una disminución en el ritmo o la profundidad del aprendizaje de los contenidos escolares en las clases / clases de la presencia de un niño discapacitado también se investigó entre los encuestados. El patrón de respuesta encontrado fue el siguiente:

Tabla 7 - Percepción del trabajo con contenidos y ganancia con la socialización y aprendizaje de valores

La presencia de niños con discapacidad hace que los maestros necesiten reducir la cantidad / profundidad del contenido, pero es una ganancia en la socialización y el aprendizaje de valores			
CC	CD	IC	ID
4	3	8	6

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario, 2022

La mayoría de los profesionales demostraron conocer los preceptos de la política nacional y local de educación especial, señalando que no existe una relación causal entre la presencia de niños con discapacidad en una clase regular y la disminución en la cantidad o profundidad del contenido docente trabajado en el aula (14 gerentes en total). Sin embargo, ocho de estos profesionales, aun entendiendo este precepto establecido en los textos orientadores de la política, afirmaron que sí, que ven esta correlación y están de acuerdo con la frase formulada. Además, siete profesionales (1/3 de la muestra) consideraron la oración correcta.

Sobre la formación especializada para los profesores de las clases regulares, discusión que ya ha encontrado consenso en los textos normativos para considerar que este no es un requisito indispensable para la inclusión de los niños con discapacidad en sus clases. Sin embargo, al igual que la pregunta anterior, aunque ven que los textos orientadores de la política de educación especial no establecen la necesidad de formación especializada del maestro regente de la sala regular, los gerentes que participan en la investigación señalan, en su abrumadora mayoría, que este debe ser el camino, de acuerdo con el contenido de la oración inicial.

Tabla 8 - Percepción de la necesidad de una formación docente especializada previa para la atención

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			
CC	CD	IC	ID
3	0	13	5

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario, 2022

Tanto en la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) como en los textos que orientan la asistencia del público

objetivo de educación especial en la red de enseñanza que participa en la investigación, la evaluación pedagógica inicial de niños con discapacidad o sospecha de discapacidad, trastornos globales del desarrollo y otros marcos atípicos no es un requisito previo para su inscripción en las clases regulares de las escuelas.

Dicha evaluación está prevista como un procedimiento a realizar por el equipo de la Escuela, basado en la observación realizada por el profesor en el aula, aunque contando, cuando sea necesario, con el apoyo de un equipo multidisciplinario/multidisciplinario. Sin embargo, cuando se les pregunta sobre este proceso de evaluación, el patrón de respuestas sugiere que, una vez más, aun reconociendo que esta no es la orientación ofrecida en los documentos que organizan la política de atención al público objetivo de educación especial, los gerentes evalúan que sí, la evaluación clínica del área de salud y la producción de un informe/documento con explicaciones y orientación sobre el cuadro clínico identificado debe ser un paso previo al registro de un niño en una clase regular.

Tabla 9 - Percepción de la necesidad de evaluación/informe clínico para el cuidado de estudiantes con discapacidad

Antes de incluir a un niño discapacitado en una clase regular, es necesario asegurarse de que pase por una evaluación clínica del área de salud y obtenga un informe con explicaciones y orientación sobre su condición.			
CC	CD	IC	ID
3	0	13	5

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario, 2022

Finalmente, cuando se les preguntó sobre el desempeño del docente de atención educativa en la educación continua y seguimiento de los maestros de las clases regulares (otro precepto presente en la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) y en los documentos orientadores de las dos redes), los gerentes respondieron de manera doblemente afirmativa, en su mayoría: que esta es una orientación correcta a la luz de la política pública y que están de acuerdo con este precepto.

Tabla 10 - Percepción de la corresponsabilidad del profesor de ESA en el cuidado del estudiante

El maestro de atención educativa especializada / sala de recursos multifuncionales debe ser corresponsable de la capacitación y el seguimiento de los maestros de las clases regulares.			
CC	CD	IC	ID
16	2	3	0

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario

En el segundo bloque, se recogieron preguntas relacionadas con la percepción del gerente sobre su propio desempeño en la implementación de la política inclusiva de educación especial. En esta sección del cuestionario, se presentaron 10 actividades a los gerentes con respecto al proceso de implementación y se les invitó a marcar una de las siguientes cuatro respuestas: 1. Reconozco que esta es una tarea del director de la escuela y puedo realizar la mayor parte del tiempo (RR); 2. Reconozco que esta es una asignación del director de la escuela, pero la mayoría de las veces, no puedo realizar (RN); 3. No reconozco esta atribución como del director de la escuela, pero lo hago porque es necesaria en la vida diaria de mi escuela (NR); 4. No reconozco esta atribución como del director de la escuela y no me desempeño en mi vida diaria (NN). El patrón de respuestas encontradas se puede verificar en la siguiente tabla:

Tabla 11 - Reconocimiento del campo de responsabilidad del director y percepción de su desempeño

Compartir	RR	RN	NR	NN
Orientar a los profesionales que se inscriben respecto al tratamiento adecuado de las situaciones de declaración de discapacidad por parte de las familias.	06	14	01	00
Hable con los maestros sobre la inscripción de niños cuyas familias ya señalan discapacidad o trastornos del desarrollo global.	06	14	01	00
Realizar, con el apoyo de la coordinación pedagógica, los procesos de evaluación inicial de niños con sospecha de discapacidad, trastornos del desarrollo global, altas habilidades o superdotados.	03	15	01	02
Conducir, en asociación con la coordinación pedagógica, los procesos de formación continua de los maestros para la atención educativa de los niños a los que se dirige la educación especial.	03	08	05	05
Coordinar el levantamiento de las necesidades objetivas de la escuela (infraestructura y recursos pedagógicos) y asegurar su adquisición y disponibilidad.	15	03	03	00
Brindar atención a las familias de los estudiantes, acogiéndolos y orientándolos sobre cómo es el cuidado de los niños públicos a la luz de la política pública del municipio.	15	01	05	00
Guiar a los maestros para construir prácticas pedagógicas inclusivas y garantizar que realmente sucedan en la escuela, siguiendo el trabajo educativo del equipo.	12	06	03	00
Exigir al equipo del Departamento Municipal de Educación, que solicite el apoyo técnico y los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de la implementación de la educación especial en una perspectiva inclusiva.	21	00	00	00
Articular el trabajo intersectorial con equipos de salud y asistencia social en el municipio, a fin de garantizar las mejores oportunidades educativas para los niños públicos atendidos por educación especial y sus familias.	10	11	00	00
Monitorear y rastrear los resultados de aprendizaje de los niños seleccionados por la educación especial e implementar acciones específicas para garantizar que avancen.	14	05	01	01

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario, 2022

Finalmente, el tercer bloque de preguntas presentadas a los directivos abordó sus percepciones sobre los resultados alcanzados en la implementación de la política de educación especial inclusiva. La pauta de respuestas observada en la distribución de los encuestados fue la siguiente:

Tabla 12 - Resultados de la implementación del modelo de educación especial inclusiva

Teniendo en cuenta el público objetivo de los estudiantes de Educación Especial, usted considera que el modelo inclusivo de inscripción regular en clase:	
Respuestas	Distribución
Siempre produce resultados más satisfactorios para los niños a los que se dirige la educación especial que los modelos segregados.	19
Por lo general, produce resultados más satisfactorios para los niños a los que se dirige la educación especial que los modelos segregados.	02
Rara vez produce resultados más satisfactorios para los niños públicos a los que se dirige la educación especial que los modelos segregados.	00
Considerando a todos los niños, el modelo inclusivo de inscripción regular en clase:	
Respuestas	Distribución
Siempre produce resultados más satisfactorios para todos los niños (ya sea que formen parte del público objetivo de la educación especial o no).	11
Por lo general, produce resultados más satisfactorios para todos los niños (ya sea que formen parte del público objetivo de la educación especial o no).	05
Rara vez produce resultados más satisfactorios para todos los niños (ya sea que formen parte del público objetivo de la educación especial o no).	05

Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas al cuestionario, 2022

Los datos sistematizados permiten concluir que los directivos escolares no presentan dudas sobre las contribuciones del modelo inclusivo para los niños que son el público objetivo de la educación especial. Al mismo tiempo, cuando se les preguntó sobre los beneficios del modelo inclusivo para todos los niños (sean o no parte del público objetivo de la educación especial), la proporción de directores escolares que creen que rara vez este modelo beneficia a todos.

Con respecto a los aspectos relacionados con la formación en educación especial inclusiva, observamos que existen dos puntos neurálgicos fundamentales, a saber: i. ausencia de formación específica de los directores y del equipo escolar sobre el tema; ii. el establecimiento de una relación directa entre la matrícula de estudiantes con discapacidad y los documentos escritos, tales como informes/informes emitidos por profesionales de la salud.

Consideraciones finales

Los objetivos de este texto fueron: [1] describir y analizar el grado de comprensión de los directores de escuela sobre los principios, objetivos, instrumentos de implementación y

procedimientos de la política inclusiva de educación especial; y [2] describir y analizar los estándares de participación de los directores de escuela a los objetivos, instrumentos de logro y procedimientos de la misma política.

Los puntos neurálgicos destacados al final de la sección anterior nos llevan a tensarlos, a través de 03 preguntas principales: 1) cómo los directores escolares pueden lidiar con los problemas que involucran la formación de su personal escolar tanto para la gestión de las diversidades y diferencias humanas, al tiempo que afirman el derecho a aprender de todos y cada uno de los estudiantes, sobre todo, para separar los aspectos que implican la exigencia de informes médicos (por ejemplo, para que el estudiante tenga acceso a las prestaciones y servicios del ámbito de la atención, la salud y la movilidad y el transporte) de la toma de decisiones pedagógicas?; 2) qué acciones puede poner en práctica la gestión escolar para apoyar al profesorado tanto en la planificación como en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, tanto en el AEE ¿Cuánto en las clases regulares?; 3) cuáles son los conocimientos profesionales que el equipo directivo necesita construir, y qué acciones prácticas debe emprender, en el ámbito de sus atribuciones y de los demás miembros del equipo directivo, para no relegar al profesor del AEE ¿La tarea de asumir el rol de formador de sus pares de otras especializaciones y áreas de conocimiento, dado que tal rol podría ser asumido por el coordinador pedagógico?

Teniendo en cuenta estas preguntas y las notas hechas a lo largo del texto, concluimos que los datos analizados pueden guiar futuros estudios, así como llamar la atención sobre la importancia de que los formuladores de políticas estén atentos a la capacitación y monitoreo del trabajo de los gerentes escolares, considerando la influencia que pueden ejercer en los equipos escolares, Implementación de la política de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva.

REFERENCIAS

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. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>. Acceso: 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. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512016000300776&lng=en&nrm=iso. Acceso: 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. Disponible en http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300373&lng=en&nrm=iso. Acceso: 18 abr. 2022.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do SAEB 2017**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acceso: 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. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78290>. Acceso: 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/L9KWyrqXkqnKdy5nKbkzf8b/?lang=pt>. Acceso: 05 enero 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. Disponible en: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1836>. Acceso: 08 feb. 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. Disponible en: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52701/52701_1.PDF. Acceso: 08 feb. 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. Disponible en

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300517&lng=en&nrm=iso. Acesso: 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/35zWgbwzyNc8dddjJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 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: 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: 21 feb. 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: 11 feb. 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: 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: 19 feb. 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.iciet.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/571>. Acesso: 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. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200147&lng=pt&nrm=iso. Acceso: 18 abr. 2022.

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

Cómo hacer referencia a este artículo

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/riaee.v17iesp.3.16688>

Presentada en: 26/04/2022

Revisiones requeridas en: 07/08/2022

Aprobado en: 18/09/2022

Publicado en: 30/11/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

