

Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública

School inclusion of students with disabilities in youth and adult education: a challenge for public school management

Inclusión escolar de estudiantes con discapacidades en la educación de jóvenes y adultos: un desafío para la gestión de las escuelas públicas

Gerda de Souza Holanda

Doutora pela Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

E-mail: gerda.holanda@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5881-6238>

Marcelino Arménio Martins Pereira

Professor da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

E-mail: marcpereira@fpce.uc.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1468-2124>

Sónia Cristina Mairos Ferreira

Professora da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

E-mail: smairosferreira@fpce.uc.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2240-3700>

Recebido em 10 de fevereiro de 2021

Aprovado em 17 de maio de 2021

Publicado em 21 de junho de 2021

RESUMO

A gestão escolar para a inclusão na escola pública brasileira é um desafio em construção, cujos enfrentamentos diários de ordem econômica, material e ideológica dificultam a prática de uma educação emancipatória. Este estudo, cujo objetivo é compreender o processo de gestão escolar voltado para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da experiência dos gestores dessas escolas, está vinculado ao projeto macro de pesquisa intitulado Inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência: vivências e possibilidades de participação plena na escola pública brasileira, constituindo-se da segunda etapa de investigação, que tem por propósito se desenvolver em 4 etapas. O método de investigação utilizado é o estudo de caso, com foco nas experiências de 22 gestores de escolas da rede pública estadual, numa abordagem qualitativa. Neste estudo utilizou-se a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados. Os resultados evidenciam que, apesar de a legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas e que os gestores dessas escolas vivem um momento marcado por intenso processo de transição, que exige a superação de muitos desafios.

Palavras-chave: Gestão escolar para a inclusão; Educação de jovens e adultos com deficiência; Ensino público regular.

ABSTRACT

School management for inclusion in the Brazilian public school is a current challenge, whose daily confrontations of an economic, material and ideological order hinder the practice of an emancipatory education. This study, whose objective is to understand the school management process aimed towards the inclusion of young people and adults with disabilities in the regular night school in Ceará, based on the experience of the managers of these schools, is linked to the macro research project entitled School inclusion of young people and adults with disabilities: experiences and possibilities of full participation in the Brazilian public school, constituting the second stage of research, which aims to develop in 4 stages. The research method used is the case study, focusing on the experiences of 22 school managers from the state public schools, in a qualitative approach. In this study, semi-structured interviews were used as a data collection procedure and content analysis as a technique for processing such data. The results show that although the legislation has advanced, the processes for improving physical, attitudinal and communicational accessibility conditions in the schools surveyed are still modest and that the managers of these schools are experiencing a moment marked by an intense transition process, which poses several challenges to be overcome.

Keywords: School management for inclusion; Youth and adult education with disabilities; Regular public education.

RESUMEN

La gestión escolar para la inclusión en la escuela pública brasileña es un desafío en construcción, cuyos enfrentamientos cotidianos de orden económico, material e ideológico dificultan la práctica de una educación emancipadora. Este estudio, cuyo objetivo es comprender el proceso de gestión escolar orientado a la inclusión de jóvenes y adultos con discapacidad en la escuela nocturna regular de Ceará, a partir de la experiencia de los gestores de estas escuelas, está vinculado al macro proyecto de investigación titulado Inclusión escolar de jóvenes y adultos con discapacidad: experiencias y posibilidades de participación plena en la escuela pública brasileña, constituyendo la segunda etapa de la investigación, que pretende desarrollarse en 4 etapas. El método de investigación utilizado es el estudio de caso, enfocándose en las experiencias de 22 administradores de escuelas públicas del estado, en un enfoque cualitativo. En este estudio se utilizaron entrevistas semiestructuradas como procedimiento de recolección de datos y análisis de contenido como técnica para procesar dichos datos. Los resultados muestran que si bien la legislación ha avanzado, los procesos de mejora de las condiciones de accesibilidad física, actitudinal y comunicacional en las escuelas encuestadas aún son tímidos y que los directivos de estas escuelas están viviendo un momento marcado por un intenso proceso de transición, que está demandando superando muchos desafíos.

Palabras clave: Gestión escolar para la inclusión; Educación de jóvenes y adultos con discapacidad; Educación pública regular.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ocupado espaço de destaque na agenda das políticas educacionais da América Latina desde a segunda metade do século XX e se configura como um tema de relevância, uma vez que alberga a opção de educação para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. Esse tema passa a ter maior relevância quando se trata da inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular, pois traz em seu bojo a problemática da igualdade de oportunidades educacionais no contexto social da atualidade, que exige escolas inclusivas para todos.

Esses jovens, que têm em comum a privação de oportunidades de aprendizagem na escola formal, bem como a privação de situações favoráveis de desenvolvimento humano, não podem mais ser ignorados, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ambiciona assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até o final desta década (ONU, 2015a).

Esta ação em prol de um mundo mais sustentável se faz imprescindível e urgente, principalmente quando os dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que cerca de um bilhão de pessoas vive com alguma deficiência. Destas, 80% residem nos países em desenvolvimento e, por apresentarem alguma deficiência, têm um aumento médio no custo de vida de um terço da renda, além de estarem mais propensas à violência física ou sexual e de terem menos possibilidade de conseguir ajuda policial, acesso à justiça gratuita ou cuidados preventivos (ONU, 2015b). Nos países desenvolvidos, as pessoas com deficiência também sofrem discriminação. De acordo com o Relatório Anual de Estatística sobre Deficiência (HOUTENVILLE; BOEGE, 2019), o percentual de pessoas com deficiência entre 18-64 anos, efetivamente empregadas nos Estados Unidos em 2017, foi de 35,5%, enquanto o percentual de pessoas sem deficiência foi de 76,5%.

No Brasil, país de territorialidade continental e realidade socioeconômica pautada por grandes desigualdades, o processo de construção de uma sociedade inclusiva é um desafio que vem sendo enfrentado pelo governo brasileiro com mais destaque a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, cuja ênfase no direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão inspirou a efetivação, no país, a partir da década de 1990, de várias ações que favoreceram a política de inclusão social (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007), e refletiram no sistema educacional, que vem trabalhando para honrar o compromisso com essa política de inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é uma das ações em prol desse compromisso, que estabelece a responsabilidade das escolas em oferecer condições para que os alunos com deficiência possam avançar no campo educacional (BRASIL, 2008). Com a finalidade de nortear a organização dos sistemas educacionais inclusivos, é publicada a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

O AEE, normalmente estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, é um importante aporte para a gestão das escolas públicas, mas não atende, a contento, ao público de jovens e adultos com deficiência, pelo fato de a EJA¹ ser a porta de entrada da classe trabalhadora na escola; logo, esses alunos estão matriculados no turno noturno, e o AEE, no contexto das escolas pesquisadas, só funciona no turno diurno.

Tal contexto reforça o princípio de que a inclusão é um desafio de grandes dimensões para gestores, pois envolve desde custos de diversas naturezas até questões relacionadas à gestão institucional e ao desempenho profissional. Envolve, ainda, segundo a definição operacional de um contexto inclusivo, estabelecida pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASIE), que o aluno com necessidades educativas especiais deve estar inserido em turmas regulares juntamente com os demais alunos por, pelo menos, 80% do tempo da jornada escolar, ficando os outros 20% para atividades específicas individuais ou em pequenos grupos (EASIE, 2018). Por conseguinte, uma escola cuja meta é ser inclusiva deve ter por prerrogativa respeitar o tempo de permanência do aluno com deficiência em atividade com seus pares, bem como criar uma cultura que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais como possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. Tal assertiva é corroborada por Glat (2013), ao afirmar que é basilar para uma escola inclusiva o reconhecimento de que alguns alunos precisam de mais ajuda e apoio que outros, na busca por um processo de escolarização de sucesso.

Ainda no campo das políticas públicas, a educação inclusiva traduz a responsabilidade do governo e das instituições escolares com a formação de crianças e jovens com deficiência, no que diz respeito a todos os conceitos, procedimentos e atitudes que permeiam o processo de ensino-aprendizagem escolar, a partir do pressuposto de que todas as diferenças individuais devem ser reconhecidas e respeitadas. Para tanto, é necessário ressignificar a escola que seleciona e discrimina, com vistas a construir a escola

que remove obstáculos relacionados à aprendizagem, capaz de transformar intenções e opções curriculares em ações que promovam um ensino diferenciado (GLAT, 2013).

No contexto brasileiro, onde se valorizam os índices de avaliação institucional externa, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a inclusão pode se configurar como um custo simbólico se for de entendimento institucional que a inclusão dos alunos com deficiência afeta negativamente os principais indicadores de desempenho/avaliação das escolas e, por conseguinte, sua posição nos *rankings* de desempenho.

Esse contexto é influenciado pelas práticas mundiais, cujos países utilizam testes padronizados para coletar dados estatísticos sobre os resultados de aprendizagem, com o objetivo de determinar sua efetividade no campo educacional, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes a partir de dados sobre seus contextos e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também sobre os principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Na versão preliminar do relatório de 2018, o Brasil está entre os países que têm maior número de alunos por turma - 36 estudantes e o maior número de alunos por professor - 29 estudantes (OCDE, 2019), entre outros dados que se mostram significativamente desfavoráveis quando comparados aos demais países participantes do programa.

Tal prática pode se configurar num obstáculo ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo e traz, em si, a compreensão do porquê de algumas instituições escolares ainda resistirem ao processo de inclusão, o que não pode ser considerado um obstáculo à inclusão plena, pois a educação inclusiva é, de acordo com a atual legislação brasileira, a política educacional oficial do país.

Dito isto, é importante ressaltar que, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017), um sistema educacional bem sucedido exige políticas que ponham em foco a participação e o alcance de todos os estudantes e que coloque em pauta as limitações inerentes a alguns grupos sociais, como os das pessoas mais pobres, as minorias étnicas, os povos indígenas, as pessoas com deficiência, entre outros, ou seja, é necessário “medir o que valorizamos” em substituição a “valorizar o que podemos medir” (AINSCOW; HOWES; FARRELL; FRANKHAM, 2003).

O Brasil tem envidado um esforço significativo nessa direção e, como parte desse esforço, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n. 13.146 (BRASIL, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania.

A LBI detalha as regras que deverão ser seguidas com vistas a garantir o exercício dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, bem como organiza, em uma única lei nacional, direitos e deveres que se encontravam dispersos em outros documentos oficiais, normatizando limites e condições e atribuindo responsabilidades na consolidação da sociedade inclusiva.

É importante ressaltar que a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não se configura, por si só, como garantia de seu cumprimento. É preciso que a escola tenha autonomia para desenvolver seus projetos educativos, bem como compromisso dos gestores com tais projetos e com sua trajetória de desenvolvimento profissional, por meio de investimento em formação e capacitação. Para tanto, é necessário que os contextos laborais sejam reestruturados, tendo por base a liberdade de tomar decisões e a capacidade de resolver problemas numa dimensão participativa, responsável e reflexiva, condições fundamentais para uma gestão interna comprometida com a formação integral do educando.

A legislação brasileira, até ao presente momento, respalda a gestão escolar democrática na escola, cuja expressão mais recente está apresentada na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014). Todavia, a sociedade brasileira traz em seu escopo uma cultura patrimonialista que reflete na ação gestora, cujos gestores têm que conviver com os enfrentamentos diários, de ordem econômica e material, como também com o enfrentamento ideológico, que dificulta a prática de uma educação emancipatória (FREIRE, 2005).

De acordo com Amorim (2015), há, na conjuntura atual, uma discussão sobre as escolas e seus procedimentos de gestão, iniciada na esfera das políticas públicas de governo, que traz impactos significativos ao cotidiano escolar e dificuldades para quem está na linha de frente da instituição. Destaca, ainda, que o gestor escolar tem um papel expressivo na constituição e na materialização de um plano diligente que garanta ensino de qualidade e sucesso educativo àqueles que buscam as instituições escolares.

Souza (2017) alerta que, no contexto atual, marcado pela lógica do mercado capitalista, cuja predominância está na eficiência do mercado e na produção de resultados imediatos, a escola sofre um forte impacto tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão administrativa, donde se vê “o acirramento da competitividade intra-institucional e entre as instituições, dividindo-se docentes e estudantes em grupos produtivos, eficientes, de um lado, e improdutivos e incompetentes, de outro” (p. 44).

Com isso, infere-se que ser gestor na escola pública brasileira envolve múltiplas facetas: de um lado, estão os preceitos que envolvem o desafio de inspirar as pessoas a alcançarem os objetivos almejados em prol da realização da missão de educar, motivando-os para o enfrentamento e superação das dificuldades e sensibilizando-os para o fortalecimento do exercício pedagógico a todos os educandos; e, do outro, os ditames de uma agenda com metas a serem cumpridas, numa concepção mais gerencial de gestão da educação.

A gestão para a inclusão, nesse contexto, é um desafio ainda maior e envolve enfrentar as práticas discriminatórias, assim como buscar alternativas para resolvê-las, principalmente por ser a escola um espaço fundamental de redução dos índices e da lógica da inclusão. Envolve, ainda, modificações nas esferas culturais, estruturais e pedagógicas das escolas, com vistas a garantir apoio às necessidades dos alunos com deficiência.

Do exposto, é possível inferir que a educação inclusiva incorpora um novo elo pedagógico, direcionado para as várias possibilidades de os alunos aprenderem e para os diversos modos de se relacionarem em diferentes espaços de convivência e que os gestores, independentemente do nível em que atuam no sistema educacional, têm a missão de promover formas inclusivas de gestão tanto na dimensão da escola quanto na dimensão do processo educativo.

Na esfera da gestão escolar do Ceará, o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem se dá por meio de um núcleo gestor, cuja composição é variável, a depender da estrutura da unidade escolar. Há, no entanto, uma configuração mínima que envolve três funções gratificadas: direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar. Esse núcleo gestor é acompanhado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), que monitora o trabalho por meio de seus órgãos intermediários (VIEIRA; VIDAL, 2016).

Em relação à gestão de um atendimento mais especializado para os estudantes com deficiência, algumas escolas públicas do Estado adquiriram papel de destaque na oferta do serviço, pois foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais para

desenvolvimento do AEE. Esse atendimento é definido na legislação brasileira pelo Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011). De acordo com esse decreto, fica garantida a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e define AEE como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado [...] para complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...] ou para suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Art. 2º, § 1º).

Percurso metodológico

Este estudo tem por objetivo compreender o processo de gestão escolar voltado para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da experiência dos gestores dessas escolas. Com vistas a atender ao objetivo proposto, aliado à intenção de desvelar as ações de gestão mobilizadas e necessárias à inclusão de alunos com deficiência, este estudo tomou por base a abordagem qualitativa, cuja opção justifica-se por se tratar de uma pesquisa, cuja finalidade é a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado (CRESWELL, 2014), e elegeu o estudo de caso como método de investigação, com foco nas experiências vividas pelos gestores das escolas participantes da pesquisa. O caso em estudo centra-se no grupo de gestores administrativos e pedagógicos das escolas públicas estaduais do Ceará pertencentes à Secretaria Executiva Regional (SER) VI, que trabalham com turmas de EJA no turno noturno e que, por força da lei, devem desenvolver ações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência que ocorrem a essa modalidade de ensino. Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados 11 unidades escolares e 22 gestores.

O estudo de caso adequou-se aos propósitos da investigação por se ajustar às pesquisas nas Ciências Sociais, por enfatizar o conhecimento de uma entidade bem definida (GIL, 2019) e por ser uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39).

Como procedimento de recolha de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, por permitir ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema da forma que lhe for mais conveniente tanto em relação ao quadro teórico quanto em relação ao que considera mais relevante (AMADO; FERREIRA, 2014). Para o tratamento dos dados, optou-se pela análise

de conteúdo, por ser uma abordagem que permite compreender os significados culturais construídos nas relações entre as pessoas e as situações, evitando restringir-se à mera descrição do cotidiano.

A primeira etapa da entrevista foi organizada de forma a possibilitar a caracterização do grupo participante do estudo, e possibilitou inferir que a quase totalidade dos gestores só tem especialização, pois é o nível mínimo exigido pelo Estado e regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) para os profissionais graduados em outros cursos que não o de Pedagogia². Gestores com mestrado e doutorado são poucos e, segundo seus depoimentos, o grande entrave é a disponibilidade de tempo para tal conquista. O tempo de experiência em gestão, incluindo experiência com a EJA, sinaliza que os dirigentes já estão no segundo mandato, cuja duração é de quatro anos para ambos os cargos podendo, no caso do diretor, ter uma recondução consecutiva e duas alternadas (CEARÁ, 2004). Essa fase da entrevista possibilitou, ainda, identificar que a experiência com inclusão, por sua vez, não é uma realidade consolidada para todos os gestores. Dos entrevistados, 22,7% declararam não ter nenhuma experiência na área. Os outros 77,2% declararam ter experiências diversas, das quais, 58,4% estão relacionadas à vivência em sala de aula e 41,6% são experiências vividas como gestor. As experiências advindas da sala de aula sinalizam para ações mais próximas dos alunos, pois estas são fruto de uma relação direta entre professor e aluno. As experiências advindas do contexto da gestão, por sua vez, são experiências mais distantes dos alunos e envolvem, prioritariamente, criação e implantação de salas multifuncionais para o AEE.

A segunda etapa da entrevista incluiu um protocolo de perguntas relacionadas ao contexto da EJA no ensino público cearense e à gestão para a inclusão. Das 22 entrevistas, 19 foram gravadas e, posteriormente transcritas, registrando-se uma duração média de 30 minutos por entrevista. As demais foram respondidas pelos gestores, a partir de um roteiro prévio que lhes foi disponibilizado a pedido.

A análise e a interpretação dos dados recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas à luz da análise de conteúdo, alicerçada na proposta de Bardin (2016), que prevê três fases de desenvolvimento: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira fase albergou a leitura flutuante dos textos transcritos, seguida da escolha das categorias que emergem das questões norteadoras. A segunda consistiu na análise das categorias previamente delineadas à luz do referencial teórico e da posterior definição das unidades de registro, cujo tema foi a unidade escolhida.

Para o processo de organização e tratamento dos dados utilizaram-se as potencialidades do software de análise de dados qualitativos, MAXQDA, à luz da descrição de Miles, Huberman e Saldaña (2013).

Ao final das duas primeiras fases, foram definidas três categorias de análise: 1. O contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, numa dimensão inclusiva; 2. O gestor e as questões relativas à inclusão na EJA; 3. Entraves ao processo de inclusão e alternativas de superação. A seguir, passou-se à terceira fase, que envolveu a análise e discussão dos resultados.

Resultados e discussão

Em relação ao *contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, numa dimensão inclusiva*, destacou-se que o analfabetismo no Brasil é uma questão preocupante, que tem sido modestamente reduzido com a EJA (DI PIERRO; HADDAD, 2015), mas que ainda carece de políticas educacionais capazes de viabilizar o acesso igualitário de todos à escola. Brzezinski (2014) destaca que nem mesmo as ações mais atuais direcionadas à EJA, como as que a colocam nas políticas de financiamento em âmbito federal, têm dado conta de garantir a plena legitimação dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, que já é desafiador, agrega-se a inclusão escolar, pois a educação de jovens e adultos aporta ao Estado e à sociedade contemporânea o desafio de ser plural e incluir os indivíduos socialmente excluídos (pessoas com deficiência, pessoas inseridas no sistema carcerário, minorias étnicas, sem-terra, operários sazonais, entre outros), aos quais foi negado o direito de acesso à escola. Tal diversidade exige muito mais que um olhar contemplativo; exige que se construa uma ação efetiva capaz de viabilizar a inclusão do excluído. O tema, na voz dos gestores entrevistados, foi tratado com bastante seriedade e clareza, mas com entraves em sua concretização, como mostram os resultados observados.

O primeiro enfoque da entrevista abrangeu o modo como a legislação estadual trata a gestão para a inclusão na escola regular. Para 92% dos entrevistados, a legislação é clara e está em consonância com a legislação nacional, mas somente 35% fizeram menção à Resolução n. 456 (CEARÁ, 2016) do Conselho Estadual de Educação, que fixa as normas para a Educação Especial (EE) e para o AEE no âmbito do sistema de ensino do Ceará, sinalizando que o conhecimento acerca das normativas legais que norteiam suas ações pedagógico-administrativas ainda é genérico.

A tônica dos depoimentos centrou no saber da experiência e abordou a dificuldade de se cumprir o que está posto na legislação, donde se depreendeu que uma das problemáticas que envolvem a gestão escolar, para além da competência das políticas públicas, é a falta de acompanhamento da gestão superior ao gestor escolar no que concerne ao planeamento das ações inclusivas, de forma a proporcionar-lhe ferramentas que possibilitem subsidiar a comunidade escolar na construção de um ensino de qualidade para todos.

O segundo enfoque da entrevista tratou da relação entre oferta e demanda da modalidade. O resultado, na opinião dos gestores, foi o seguinte: 53% consideram a oferta não compatível com a demanda, 41% consideram a oferta compatível com a demanda e 6% definem um meio termo.

Ao se observar os dados percentuais, infere-se uma proximidade entre as opiniões dos gestores que consideram a compatibilidade entre oferta e demanda, das opiniões que consideram a demanda maior que a oferta. Tal proximidade é compreensível ao se analisar o território de implantação das escolas e suas condições logísticas. Os gestores que afirmam ser a oferta compatível com a demanda, trabalham em unidades escolares situadas num espaço que agrega várias outras escolas, por isso optam por não abrir novas turmas ou até mesmo fechar turmas antigas, posto que a procura não se mostra suficiente para manter as turmas existentes, nem tampouco formar novas turmas. Já os gestores que consideram a oferta menor que a demanda, trabalham em escolas mais isoladas, cuja oferta nunca atende à demanda. Mesmo assim, nem sempre é possível abrir novas turmas, seja pela falta de sala de aula ou por outras questões institucionais. O meio termo, proposto por uma pequena parcela dos gestores, é exatamente a constatação dessa realidade.

O terceiro item da entrevista buscou esclarecer como os alunos com deficiência são mapeados ao ingressarem na escola. O resultado obtido indica que as formas de se identificar os alunos com deficiência nas turmas de EJA são a observação do professor (62%) e o laudo médico (38%), quando apresentado.

De acordo com os gestores, a observação do professor é a forma mais legítima para identificar o aluno com deficiência nas turmas de EJA, pois são eles que convivem de forma direta e diária com todos os alunos, o que lhes possibilita conhecer as singularidades e as potencialidades dos alunos. Quando os professores identificam uma deficiência, a indicação da gestão é que procurem apoio na equipe para trocar ideias e

ampliar as observações, com vistas a planejar, no coletivo, estratégias pedagógicas inclusivas, com base nos interesses, habilidades e necessidades dos alunos. Se necessário, pode-se buscar uma parceria com profissionais de outras áreas, cuja demanda deve ser encaminhada pela gestão aos órgãos competentes. Um desafio, nesse caso, é o aporte que a gestão precisa proporcionar ao professor, pois esse trabalho não pode ser solitário, sob pena de não se concretizar com a eficiência necessária. O laudo médico, cuja exigência não é permitida como comprovativo no Censo Escolar segundo a Nota Técnica n. 04 (BRASIL, 2014), quando apresentado pelo aluno ou por sua família, é aceito como mais um elemento de apoio à identificação do aluno com deficiência.

A última abordagem da entrevista na categoria em estudo tratou do contexto de aprendizagem para o aluno com deficiência na EJA. A questão remete à compreensão de como a SEDUC atua junto às escolas e aos gestores, para propiciar a adaptação dos alunos com deficiência aos contextos de ensino e aprendizagem na escola regular. Para 59% dos gestores entrevistados, a SEDUC tem uma ação efetiva seja por programas de melhoria da modalidade, seja por projetos de capacitação profissional, ou ainda pela lotação de profissionais com saberes específicos para trabalhar a deficiência. Os outros 41% dos gestores acham que as ações da SEDUC não atendem à demanda da EJA. Suas respostas são bem diretas e se resumem a um não, sem maiores detalhamentos.

No que concerne ao *gestor e as questões relativas à inclusão na EJA*, um dos principais entraves à inclusão no contexto da escola regular é a ideia de 'prontidão', consubstanciada nas práticas escolares e que traz em seu bojo o princípio de que o aluno precisa ter um perfil específico para ser incluído em determinada turma. Essa cultura escolar é extremamente exclusiva e precisa ser superada para que a escola possa se intitular inclusiva, ou seja, é preciso reconhecer que os alunos têm necessidades diversas e, por conseguinte, demandam apoios distintos para alcançarem sucesso no seu processo de escolarização. Booth e Ainscow (2015) destacam que a cultura escolar inclusiva diz respeito à criação de um ambiente escolar seguro, acolhedor, colaborativo e estimulante, em que todos os alunos se sentem valorizados, como condição essencial para que cada um possa se desenvolver de forma mais primorosa.

Essa definição está estreitamente relacionada com outros autores que tratam das questões relacionadas à estruturação de um ambiente propício para aprendizagem, cujo cerne relaciona-se à segurança, aceitação, colaboração e estímulo (BERG; CORNELL, 2016; BERKOWITZ; MOORE; ASTOR; BENBENISHTY, 2017).

Logo, faz-se necessário um olhar criterioso sobre a cultura escolar, que perpassa, primordialmente, pela formação dos profissionais, conforme destacado por 52% dos gestores entrevistados quando perguntados sobre a visão que têm do processo de inclusão de jovens e adultos na escola regular. Para eles, o processo de inclusão é deficitário, em grande parte, por não haver um programa efetivo de formação dos profissionais.

Um percentual de 32% dos gestores opinou que a inclusão na escola regular, em qualquer nível, é precária ou inexistente, mas não focaram na formação de professores. Para eles, a inclusão é muito mais para cumprir as leis do que para sanar o problema e fica restrita à matrícula. No universo investigado, somente 16% dos gestores declararam que o processo de inclusão na EJA tem melhorado, pois há, em seu contexto de trabalho, uma oferta maior de cursos de formação para professores e uma mudança na cultura escolar, que vê na inclusão uma ferramenta fundamental de reparação do direito à educação, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ainda nessa categoria, foi perguntado aos gestores que ações planejadas e efetivadas em sua gestão promovem o processo de inclusão na escola e, em especial, na EJA. Um percentual de 32% dos gestores afirmou não ter ações inclusivas direcionadas para a EJA. Os outros 68% apontaram cinco ações primordiais: avaliação da aprendizagem diferenciada, definição de estratégias específicas no planejamento, adaptação estrutural do espaço escolar, criação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sensibilização da comunidade escolar sobre o tema, sendo esta última a que teve maior número de aferições (quase o dobro das demais).

Para concluir a análise do conteúdo referente à segunda categoria, foi perguntado aos gestores quais os resultados que, efetivamente, estão sendo observados no contexto do ensino público cearense em relação à inclusão do aluno da EJA. A opinião mais recorrente (37%) foi a falta de conhecimento sobre esses resultados, cujo argumento é o de não terem dados fidedignos para embasar uma resposta, pois desconhecem pesquisas divulgadas na área. A seguir foi apontado pelos gestores, com base em depoimentos de alunos, um avanço no processo de socialização, maior possibilidade de encaminhamento para o mercado de trabalho, construção de uma escola mais solidária e cidadã. Esses dados, conforme apontado pelos gestores, não são embasados em pesquisa e representam uma impressão pessoal, a partir de relatos dos alunos em conversas informais ou em momentos de auto avaliação.

Em relação aos *entraves ao processo de inclusão e as alternativas de superação*, é recorrente no depoimento dos gestores, a dificuldade em se implantar um amplo e irrestrito processo de inclusão, em especial para os alunos da EJA, pois são alunos já adultos que estão na escola somente no turno da noite e, em sua maioria, trabalham durante o dia, impossibilitando um acompanhamento especializado no turno oposto, como ocorre com os alunos de outras modalidades.

A partir das respostas apresentadas nas entrevistas, constata-se que os maiores entraves à inclusão de alunos com deficiência na EJA estão relacionados com o quadro de pessoal que atua na escola, seja por falta de formação, seja por inexistência de profissional capacitado na unidade escolar, seguidos da falta de profissionais de áreas afins para auxiliar o professor, da precária estrutura física das escolas, da falta de atividades específicas que atendam ao público de alunos com deficiência, de um olhar inclusivo, que perceba cada cidadão deficiente como um ser com direitos plenos, e do apoio familiar.

A questão da formação do quadro de pessoal é emblemática, pois, para se tornar inclusiva, a escola precisa estar atenta ao processo de formação de seus professores e gestores. No entanto, é necessário ter em vista que este não é o passo inicial da efetivação da inclusão escolar. O início do processo de inclusão exige que a escola faça uma revisão na sua estrutura física e organizacional, que realmente seu projeto político-pedagógico, suas metodologias e estratégias de ensino, suas práticas de avaliação da aprendizagem e seus recursos didáticos. Exige, mormente, a transformação de suas intenções e de suas escolhas curriculares, pois o currículo é o “principal meio de implementação dos princípios de inclusão e equidade dentro de um sistema educacional” (UNESCO, 2017, p. 18).

Quanto à inexistência de profissional capacitado para apoiar o professor, é importante destacar que há, desde 2008, uma determinação expressa na PNEEPEI, de que as escolas ofereçam no próprio espaço escolar ou por meio de parcerias, os meios e recursos necessários para que os alunos com deficiência possam avançar educacionalmente. Esse serviço, denominado AEE, não é disponibilizado para o turno da noite no contexto das escolas pesquisadas, embora seja extensivo a esse turno, desde que o aluno tenha disponibilidade para ser atendido pela manhã ou à tarde. Num patamar um pouco menos expressivo, mas não menos importante, está a questão da estrutura física das escolas e a falta de recursos pedagógicos. Em relação à estrutura física, o primeiro ponto a ser considerado é a remoção de barreiras arquitetônicas do espaço, a

fim de permitir que todos tenham acesso a ele. Nesse item, as condições das escolas participantes da pesquisa são precárias, pois há muitas barreiras provenientes da construção original, que não foram projetadas considerando a presença de alunos com deficiência na escola regular, visto que o paradigma da inclusão não tinha a relevância que tem hoje. Em relação aos recursos de apoio à aprendizagem, as escolas recebem alguns materiais didático-pedagógicos ou mesmo aporte financeiro que permitem sua aquisição, mas eles se degradam com o tempo e não há uma reposição sistemática. Como alternativa, as escolas produzem tais recursos a partir de materiais recicláveis, que ajudam no desenvolvimento das aulas. Nas unidades escolares que têm SRM, é possível encontrar uma diversidade maior de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos, mas estes são de uso mais específico do AEE, não se configurando como uma opção para o professor do curso noturno.

Para concluir, foram investigadas, junto aos gestores, as *ações de superação ao sucesso do processo inclusivo na EJA*, donde se destacaram as seguintes ações: criação de programas de formação para profissionais da educação, que contribuam para práticas inclusivas; de políticas públicas de valorização do estudante com deficiência e efetivação das políticas já existentes; de parcerias com outras secretarias estaduais (saúde, esporte e juventude, cultura), universidades, ONGS, com vistas a desenvolver programas de apoio ao jovem estudante com deficiência e trabalhador; de fundo de investimento específico para as demandas relacionadas ao processo de inclusão, em especial para reestrutura física e aquisição de material pedagógico e promoção de debates sobre educação inclusiva no âmbito da instituição escolar.

As ações de superação destacadas pelos gestores estão, todas, no campo das propostas ainda não consolidadas e refletem o que eles antevêm como alternativas de enfrentamento dos obstáculos apontados, donde se destacam, com maior efetividade, as ações relacionadas à questão de pessoal, bem como as de valorização do aluno com deficiência. Estas ações encontram-se no ápice de todas as alegações referentes ao processo de inclusão na escola regular e configuram-se como as necessidades mais prementes de operacionalização por parte dos órgãos competentes. Numa dimensão um pouco menor, mas não menos importante, destacam-se as ações relacionadas à criação de fundos de investimento para aplicação nas demandas específicas de acessibilidade do aluno com deficiência à escola e ao processo de aprendizagem.

Concluída a análise, constata-se que, apesar da legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas. As ações mais evidentes são aquelas que dizem respeito à adaptação do espaço físico, normatizadas a partir da Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 9050, criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015) para definir os aspectos relacionados às condições de acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos no meio urbano.

Nas escolas participantes da pesquisa, as condições de acessibilidade física foram avaliadas a partir da visualização de alguns dos itens correspondentes às necessidades estabelecidas para as escolas pela NBR 9050, quais sejam: acesso à entrada, às salas de aula, aos banheiros, ao refeitório e à biblioteca; largura dos corredores e das portas; presença de corrimão e de barras de apoio. Como há um padrão para as construções e um padrão para as reformas, os resultados se repetem. Em relação ao acesso à entrada, às salas de aula, aos banheiros, ao refeitório e à biblioteca; assim como à largura dos corredores e das portas, 90% das escolas são acessíveis. Quanto à presença de corrimão e de barras de apoio, somente 20% das escolas estão preparadas e nem sempre dentro do padrão exigido pela NBR.

A acessibilidade atitudinal, por sua vez, está relacionada ao respeito e ao acolhimento e não são visíveis como as barreiras físicas. Neste estudo, não se presenciou situações que estejam na contramão do respeito e do acolhimento ao aluno com deficiência, nem tampouco se observou um movimento efetivo de mudança que assegure e promova a participação dos alunos com deficiência na escola, a exemplo do que está expresso na literatura, há quase três décadas atrás (UNESCO, 1993).

Quanto à acessibilidade comunicacional, o foco de observação foi a comunicação espacial nos diversos espaços das escolas, diretamente relacionados às condições de sinalização de identificação dos ambientes e dos caminhos que levam a esses ambientes. O resultado indicou que as escolas não possuem um sistema mínimo de comunicação espacial que permita a locomoção independente e autônoma das pessoas com deficiência, a saber: piso tátil, placas de identificação com letras grandes e contraste de cor, sistema de alarme de incêndio.

Com base nessas observações, conclui-se que as mudanças observadas ainda são ínfimas para que a escola possa incluir jovens com deficiência em seus espaços de forma eficiente e se constituem entraves às práticas pedagógicas mais inclusivas.

Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, foi perceptível o princípio de que a gestão para a inclusão dos alunos com deficiência, mesmo nas escolas que mais têm investido em formação, estrutura física e envolvimento com a comunidade, ainda é um desafio em processo, que se torna maior quando focado na EJA.

Vitorino e Grego (2017) destacam que a escola inclusiva exige o envolvimento de todos que a compõem, sendo necessário o desenvolvimento de projetos que viabilizem a inclusão em caráter permanente, tendo-se a certeza de que não se passa facilmente de uma atitude, de um comportamento a outro.

No que tange à mudança de paradigma da educação que exclui para a educação que inclui o aluno com deficiência, Tartuci, Alemida e Dias (2016) alertam para a necessidade de um conhecimento mais consolidado sobre o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, referenciado em uma 'prática pedagógica para todos' e estratégias de ensino individualizado.

Rodrigues (2016), por sua vez, reforça que a inclusão é um direito humano que contribui para tornar mais densos todos os outros direitos; logo, é necessário que a inclusão seja um valor transversal da escola, a que todos tenham acesso. Esse mesmo autor, em entrevista a Sofiato e Angelucci (2017) destaca que não há como pensar em melhoria da educação sem considerar a criação de ambientes inclusivos.

A efetivação das escolas inclusivas, na ótica de Capellini e Fonseca (2017, p. 113), "ocorre a partir das ações do coletivo que passam por uma reformulação do ambiente escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica da sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação". Nessa perspectiva, o foco da mudança está centrado nas ações institucionais e não na condição clínica dos jovens com deficiência, pois, a partir de um esforço conjunto, será possível solucionar ou, no mínimo, amenizar as dificuldades vividas por esse público. Com base nas reflexões desenvolvidas, verificou-se que a inclusão de jovens e adultos com deficiência no contexto da educação brasileira ainda é deficitária, apesar das mudanças postas em prática no sistema educacional com vistas à inclusão e dos significativos avanços na política nacional. Tal fato é reflexo da invisibilidade social a que têm sido submetidas as pessoas com deficiência ao longo da história e, conseqüentemente, a que são submetidos os alunos com deficiência na escola regular. Essa invisibilidade gera crenças infundadas e medos por vezes não expressos, resultados da falta de conhecimento sobre o que é deficiência e sobre como educar os alunos com

deficiência. Para os gestores das escolas regulares públicas e privadas, que atualmente têm o dever de incluir os alunos com deficiência, conforme preconiza a legislação brasileira, é fundamental ter em mente que escolas inclusivas não são aquelas que se limitam a matricular alunos com deficiência, mas são aquelas que se comprometem em criar oportunidades de aprendizagem social, escolar e comunitária para todos.

Nesse sentido, é preciso envidar esforços que preparem a comunidade escolar para adquirir uma compreensão real sobre a vida, a identidade e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, com vistas a criar uma cultura que reconheça o valor que as experiências e os estímulos vividos em comunidade possibilitam a esses alunos, seja em relação à aprendizagem, seja em relação ao desenvolvimento pessoal, e que suplantem a ideia de vitimização desses alunos. Para além da mudança da cultura institucional, é relevante investir na formação de professores, de forma que lhes seja possível compreender que incluir pressupõe o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas, que propiciem o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno, independentemente do tipo de deficiência que apresente.

Dentre as conclusões observadas, pode-se afirmar que os gestores das escolas pesquisadas vivem um momento marcado por intenso processo de transição, que exige a superação de muitos desafios sendo, um deles, a questão da inclusão e, mais especificamente, da inclusão de jovens e adultos com deficiência. É importante observar que, em todas as escolas que participaram deste estudo, evidencia-se o entendimento dos gestores entrevistados, de que as pessoas com deficiência têm direito à educação, mas que ainda há um longo caminho a ser trilhado por toda a comunidade educativa, pela sociedade civil e pelo governo, com vistas a uma real efetivação de atitudes inclusivas dentro das escolas. Finalmente, cumpre reforçar que a inclusão, para se efetivar na escola, exige um esforço conjunto de gestores, professores, família, bem como dos órgãos que detêm o poder legislativo e financeiro do setor educacional no Estado.

Referências

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – EASIE. **European Agency Statistics on Inclusive Education: Mensagens fundamentais e conclusões (2014/2016)**. 2018. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_pt_0.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64202>

AINSCOW, Mel; HOWES, Andy; FARRELL Peter; FRANKHAM, Jo. Making sense of the development of inclusive practices. **European Journal of Special Needs Education**, v. 18, n. 2, p. 227-242, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>. Acesso em: 3 mar. 2020.

AMADO João; FERREIRA Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 207-232.

AMORIM, Antonio. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. 37, 2015, Florianópolis, SC. **GT09 - Trabalho e Educação...** UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/temas/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/legislacao/abnt-nbr-9-050-2015/view>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERG, Juliette; CORNELL, Dewey. Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. **School Psychology Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 122-139, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000132>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BERKOWITZ, Ruth; MOORE, Hadass; ASTOR, Ron Avi; BENBENISHTY, Rami. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. **Review of Educational Research**, v. 87, n. 2, p. 425-469, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guía para la Educación Inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. OEI-FUHEM, 2015. Disponível em: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 abr. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64202>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107–127, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 414, de 11 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da Educação Básica. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0414-2006.pdf>. Acesso em: 02 mar.2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 456, de 1º de junho de 2016.** Fixa normas para a educação especial e para o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 02 mar.2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 460, de 25 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=340082>. Acesso em: 02 mar.2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64202>

CEARÁ. Poder Executivo. **Lei n. 13.513, de 19 de julho de 2004.** Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino e dá outras providências.

Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/02/lei_13.513_2004.pdf.

Acesso em: 02 mar.2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos do CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

HOUTENVILLE, Andrew; BOEGE, Sarah. **Annual Report on People with Disabilities in America:** 2018. 2019. Disponível em:

https://disabilitycompendium.org/sites/default/files/user-uploads/Annual_Report_2018_Accessible_AdobeReaderFriendly.pdf.

Acesso em: 5 mai. 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21-31.

MILES, Matthew; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny. **Qualitative Data Analysis - A methods sourcebook.** 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **A ONU e as pessoas com deficiência.** 2015b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education.** 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X64202>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. (1993). **Normas padrão sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiências**. Sistema de informações sobre a pessoa com deficiência – SICORDE. 1993. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/SICORDE/>. Acesso em: 13 jan .2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. (2017). **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**, PISA, OECD. 2019. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RODRIGUES, David. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 283-295, 2017. DOI: 10.1590/s1517-97022017430100201. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128207>. Acesso em: 2 mai. 2021.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, Magna; BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro (Orgs.). **Políticas e práxis educativas**. Natal: Caule de Papiro, 2017, p. 16-48.

TARTUCI, Dulcéria; ALMEIDA, Juliana Daniele Cavalcante; DIAS, Daiane Tomé. Professores de educação especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás. In: NEVES, Adriana Freitas; DE PAULA, Maria Helena; DOS ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 281-296.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 2, p. 106-130, 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/361>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

VITORINO, Stéphânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, v. 9, n. 2, p. 200-211, 2017.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Notas

¹ A EJA é uma das modalidades de ensino da Educação Básica brasileira, destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que, mesmo tendo estudado na idade apropriada, não conseguiram alfabetizar-se ou adquirir os conhecimentos básicos necessários ao seu pleno desenvolvimento. A EJA tem por objetivo oferecer ao aluno formação indispensável para o exercício do trabalho e da cidadania (LDBEN n. 9.394, 1996) e atende a 3,2 milhões de pessoas (INEP, 2020). Além da EJA, a educação brasileira tem outras modalidades de ensino, a saber: Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena.

² De acordo com as exigências do Estado, regulamentadas pelas Resoluções n. 414 (CEARÁ, 2006) e n. 460 (CEARÁ, 2017) do Conselho Estadual de Educação do Ceará, exige-se a formação do gestor/administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia, desde que comprovada uma carga horária mínima de disciplinas cursadas na área de gestão/administração escolar. Também podem exercer a função os profissionais graduados em outros cursos, desde que tenham pós-graduação na área de gestão/administração escolar. Para todos é exigida experiência de, no mínimo, três anos de efetivo exercício de docência.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)