

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

TIAGO BENEDITO DOS SANTOS

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DUAS ESCOLAS DE
SANTO ANTÔNIO DO PINHAL-SP

SÃO PAULO

2023

TIAGO BENEDITO DOS SANTOS

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DUAS ESCOLAS DE
SANTO ANTÔNIO DO PINHAL-SP

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas
Educacionais da Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Patrícia Aparecida Bioto.

SÃO PAULO

2023

Santos, Tiago Benedito dos.

A gestão da educação inclusiva em duas escolas de Santo Antônio do Pinhal-SP. / Tiago Benedito dos Santos. 2023.
170 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Gestão escolar. 2. Gestão democrática. 3. Educação inclusiva. 4. Santo Antônio do Pinhal.

I. Bioto, Patrícia Aparecida.

II. Título.

CDU 372

TIAGO BENEDITO DOS SANTOS

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DUAS ESCOLAS DE
SANTO ANTÔNIO DO PINHAL-SP

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

São Paulo, 11 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Dra. Patrícia Aparecida Bioto - Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (PUC/SP)

Membro: Dra. Nádia Conceição Lauriti (UNINOVE/SP)

Membro Suplente: Dra. Fernanda Rossi (UNESP)

Membro Suplente: Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE/SP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus! Sem ele não sou nada.

Agradeço à Dra. Patrícia Aparecida Bioto por me elucidar, prontamente, sempre que necessário, incentivando-me a pesquisar, a continuar meu percurso, muitas vezes, árduo. Emociono-me sempre ao lembrar dos seus conselhos e do seu carinho. Gratidão!

Agradeço às professoras, Dra. Ana Paula Ferreira da Silva e Dra. Nádia Conceição Lauriti, por participar da minha banca de qualificação, contribuindo com valorosos saberes. É uma honra tê-las em minha banca.

Agradeço ao Programa de Mestrado, em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), por ter me concedido uma bolsa de estudos e, aos(as) professores(as) doutores(as), por ter proporcionado a oportunidade de enriquecer meus saberes.

Agradeço imensamente aos participantes da pesquisa por dispor de tempo e compartilhar comigo suas experiências e saberes.

Agradeço ainda ao prefeito da cidade, Sr. Anderson José Mendonça, e à secretaria de educação de Santo Antônio do Pinhal, por permitir que a pesquisa fosse realizada com os educadores de sua rede municipal de ensino.

A rua de acesso à inclusão não tem fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino (MITTLER, 2003, p.36).

RESUMO

Este estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). Propõe-se como objeto de estudo o *modus operandi* construído para lidar com a educação inclusiva em duas escolas municipais, pertencentes à rede municipal de ensino de Santo Antônio do Pinhal-SP. Partindo deste objeto de estudo, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, compiladas na questão norteadora que segue: nas escolas estudadas que *modus operandi* foi constituído para lidar com a educação inclusiva? Com o questionamento apresentado, delimitou-se como objetivo geral estudar o *modus operandi* de gestão, existente em duas escolas municipais, pertencentes à rede municipal de ensino de Santo Antônio do Pinhal-SP, a escola Prefeito Noé Alves Ferreira e a escola Benedito da Costa Manso, com relação à educação inclusiva. Por objetivos específicos pretendem-se: (1) analisar como a equipe gestora e docente entende a perspectiva da educação inclusiva e sua função na promoção dessa modalidade; (2) observar quais ações a gestão escolar leva a efeito para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais; (3) verificar quais parcerias e apoios a escola tem, criou ou recebe, para educar esses estudantes. Partindo dos objetivos apresentados, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo, cujos instrumentos para a coleta de dados se deu por meio da análise documental; grupo focal e entrevista. O levantamento de dados das escolas tem como base o roteiro de estudo das dimensões escolares elaborado por José Carlos Libâneo. Definiu-se como universo de pesquisa a rede Municipal de Ensino de Santo Antônio do Pinhal, por meio de amostra deste universo, as escolas municipais Prefeito Noé Alves Ferreira e Benedito da Costa Manso. Os participantes de pesquisa foram: a supervisora da rede municipal, duas diretoras, dois coordenadores, três professoras. A fundamentação teórica sustenta-se nos seguintes autores: Ilma Passos Alencastro Veiga; José Carlos Libâneo; Maria Teresa Eglér Mantoan; Stephen Ball. A categorização se deu via Laurence Bardin. Foram formadas três categorias: A realidade com a qual os gestores trabalham (ressalta a realidade de cada escola); Condições de trabalho docente (ênfasis a rotina docente do professor de educação especial); As conquistas e o distanciamento que ainda há entre as leis e a realidade das escolas (discorre sobre as ações já realizadas e concretizadas na escola e as lacunas que ainda existem em relação aos dispositivos legais e a realidade). Após a análise, conclui-se que as políticas voltadas à educação inclusiva avançaram em seus dispositivos legais (contexto de produção); contudo ainda carecem no contexto da prática por causa do distanciamento que há entre o discurso e a realidade de cada escola. Os participantes sentem dificuldades em como concretizar tais políticas à medida que faltam recursos estruturais (de ordem financeira inclusive); recursos didático-pedagógicos; formação docente condizente com as demandas da equipe gestora e dos professores; além de orientações mais pontuais acerca da implantação da política, constata-se, portanto, que as políticas públicas sancionadas descrevem os princípios, metas e objetivos a serem atingidos, mas nem sempre sinalizam ou ofertam os meios para a sua implantação, sobrecarregando os sujeitos que compõem o grupo escolar. O município, universo desta pesquisa, sancionou a equipe multiprofissional para dar apoio às escolas e aos estudantes; a Secretaria de Educação custeou algumas formações; e possui um diálogo horizontal com os diretores e coordenadores, a fim de buscar em conjunto soluções para as problemáticas das escolas frente à educação inclusiva e educação especial. Essas ações são tidas como necessárias e potentes para os participantes, sendo consideradas conquistas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação inclusiva. Santo Antônio do Pinhal.

ABSTRACT

This study is linked to the Postgraduate Program in Educational Management and Practices at Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). The object of study is the *modus operandi* constructed to deal with inclusive education in two municipal schools, belonging to the municipal education network of Santo Antônio do Pinhal-SP. Starting from this object of study, some concerns emerged that motivated and directed the development of this research, compiled in the following guiding question: in the schools studied, what *modus operandi* was established to deal with inclusive education? With the question presented, the general objective was to study the management *modus operandi*, existing in two municipal schools, belonging to the municipal education network of Santo Antônio do Pinhal-SP, the Prefeito Noé Alves Ferreira school and the Benedito da Costa school Manso, in relation to inclusive education. Specific objectives are intended to: (1) analyze how the management and teaching team understands the perspective of inclusive education and its role in promoting this modality; (2) observe what actions school management takes to promote the inclusion of students with special needs; (3) check what partnerships and support the school has, created or receives to educate these students. Based on the objectives presented, we opted for a qualitative methodology, whose instruments for data collection were through document analysis; focus group and interview. The school data collection is based on the study guide for school dimensions prepared by José Carlos Libâneo. The Santo Antônio do Pinhal Municipal Education Network was defined as the research universe, through a sample from this universe, the municipal schools Prefeito Noé Alves Ferreira and Benedito da Costa Manso. The research participants were – the supervisor of the municipal network, two directors, two coordinators, three teachers. The theoretical foundation is based on the following authors: Ilma Passos Alencastro Veiga; José Carlos Libâneo; Maria Teresa Eglér Mantoan; Stephen Ball. The categorization took place via Laurence Bardin. Three categories were formed: The reality with which managers work (highlights the reality of each school); Teaching working conditions (emphasizes the teaching routine of the special education teacher); The achievements and the gap that still exists between the laws and the reality of schools (discusses the actions already carried out and implemented in the school and the gaps that still exist in relation to legal provisions and reality). Concludes that policies aimed at inclusive education have advanced in their legal provisions (production context); however, they are still lacking in the context of practice because of the distance between the discourse and the reality of each school. Participants experience difficulties in implementing such policies as they lack structural resources (including financial resources); didactic-pedagogical resources; teacher training consistent with the demands of the management team and teachers; In addition to more specific guidelines regarding the implementation of the policy, it appears, therefore, that the sanctioned public policies describe the principles, goals and objectives to be achieved, but do not always indicate or offer the means for their implementation, placing an overburden on the subjects who make up the school group. The municipality, the universe of this research, sanctioned the multidisciplinary team to support schools and students; the Department of Education paid for some training; and has a horizontal dialogue with directors and coordinators, in order to jointly seek solutions to school problems regarding inclusive education and special education. These actions are considered necessary and powerful for the participants, and are considered achievements.

Keywords: School management. Inclusive education. Santo Antônio do Pinhal.

RESUMEN

Este estudio está vinculado al Programa de Postgrado en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). El objeto de estudio es el *modus operandi* construido para abordar la educación inclusiva en dos escuelas municipales, pertenecientes a la red educativa municipal de Santo Antônio do Pinhal-SP. A partir de este objeto de estudio, surgieron algunas inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación, recopiladas en la siguiente pregunta orientadora: en las escuelas estudiadas, ¿qué *modus operandi* se estableció para abordar la educación inclusiva? Con la pregunta presentada, el objetivo general fue estudiar el *modus operandi* de gestión existente en dos escuelas municipales, pertenecientes a la red educativa municipal de Santo Antônio do Pinhal-SP, la escuela Prefeito Noé Alves Ferreira y la escuela Benedito da Costa Manso, en relación con la educación inclusiva. Los objetivos específicos pretenden: (1) analizar cómo el equipo directivo y docente entiende la perspectiva de la educación inclusiva y su papel en el impulso de esta modalidad; (2) observar qué acciones toma la dirección escolar para promover la inclusión de estudiantes con necesidades especiales; (3) verificar qué asociaciones y apoyos tiene, crea o recibe la escuela para educar a estos estudiantes. Con base en los objetivos planteados, se optó por una metodología cualitativa, cuyos instrumentos para la recolección de datos fueron a través del análisis de documentos; grupo focal y entrevista. La recolección de datos escolares se basa en la guía de estudio de dimensiones escolares elaborada por José Carlos Libâneo. Se definió como universo de la investigación la Red Municipal de Educación de Santo Antônio do Pinhal, a través de una muestra de este universo, las escuelas municipales Prefeito Noé Alves Ferreira y Benedito da Costa Manso. Los participantes de la investigación fueron: el supervisor de la red municipal, dos directores, dos coordinadores, tres docentes. La fundamentación teórica se basa en los siguientes autores: Ilma Passos Alencastro Veiga; José Carlos Libâneo; María Teresa Eglér Mantoan; Esteban Bola. La categorización se realizó a través de Laurence Bardin. Se conformaron tres categorías: La realidad con la que trabajan los directivos (destaca la realidad de cada escuela); Condiciones de trabajo docente (destaca la rutina docente del docente de educación especial); Los logros y la brecha que aún existe entre las leyes y la realidad de las escuelas (se analiza las acciones ya realizadas e implementadas en la escuela y las brechas que aún existen en relación con las disposiciones legales y la realidad). Concluye que las políticas orientadas a la educación inclusiva han avanzado en sus disposiciones legales (contexto de producción); sin embargo, aún faltan en el contexto de la práctica por la distancia entre el discurso y la realidad de cada escuela. Los participantes experimentan dificultades para implementar dichas políticas debido a la falta de recursos estructurales (incluidos recursos financieros); recursos didáctico-pedagógicos; formación docente acorde con las exigencias del equipo directivo y docentes; Además de lineamientos más específicos sobre la implementación de la política, parece, por tanto, que las políticas públicas sancionadas describen los principios, metas y objetivos a alcanzar, pero no siempre indican u ofrecen los medios para su implementación, lo que supone una sobrecarga sobre los sujetos que integran el grupo escolar. El municipio, universo de esta investigación, sancionó al equipo multidisciplinario para apoyar a escuelas y estudiantes; el Departamento de Educación pagó parte de la formación; y mantiene un diálogo horizontal con directores y coordinadores, con el fin de buscar conjuntamente soluciones a los problemas escolares en materia de educación inclusiva y educación especial. Estas acciones se consideran necesarias y poderosas para los participantes, y se consideran logros.

Palabras clave: Gestión escolar. Educación inclusiva. Santo Antonio del Pinhal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Santo Antônio do Pinhal.....	67
Figura 2 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - EMBCM.....	75
Figura 3 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - EMPNA.....	79
Figura 4 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (1)	103
Figura 5 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (2)	103
Figura 6 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (3)	104
Figura 7 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (4)	104
Figura 8 – Fotos da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso (1)	105
Figura 9 – Fotos da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso (2)	106
Figura 10 – Fotos da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso (3)	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados na Capes.....	24
Quadro 2 – Estudos selecionados no BDTD.....	29
Quadro 3 – Convenções e declarações sobre a Educação Especial e a perspectiva inclusiva no cenário internacional.....	36
Quadro 4 – Leis, decretos e/ou documentos que orientam a educação na perspectiva inclusiva.....	44
Quadro 5 – Etapas e instrumentos para pesquisa	63
Quadro 6 – Perfil das participantes.....	82
Quadro 7 – Categorização da pesquisa.....	84
Quadro 8 – Sala de recurso tipo 1	101
Quadro 9 – Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional da Doença
CME	Conselho Municipal de Educação
DNEEEB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBCM	Escola Municipal Benedito da Costa Manso
EMPNA	Escola Municipal Prefeito Noé Alves Ferreira
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Leis de Diretrizes e Base para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP	Projeto Político-Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGA	Transtornos de desenvolvimento global
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
2.1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS	33
2.2 A INFLUÊNCIA DO CENÁRIO INTERNACIONAL NAS LEIS DE INCLUSÃO BRASILEIRAS	35
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	42
2.4 APORTE TEÓRICO SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51
2.5 A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	56
3 PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 NATUREZA DE PESQUISA	62
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	62
3.3 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM CAMPO – ETAPAS 1 E 2	63
3.3.1 O questionário	64
3.3.2 O grupo focal	65
3.3.3 A entrevista	66
3.4 O MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL	66
3.4.1 Escola Municipal Benedito da Costa Manso	73
3.4.2 Escola Municipal Prefeito Noé Alves Ferreira	77
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	81
3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO	83
4 AS ANÁLISES DA PRODUÇÃO DE DADOS	83
4.1 A REALIDADE COM A QUAL OS GESTORES TRABALHAM	85
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	97
4.3 AS CONQUISTAS E O DISTANCIAMENTO QUE AINDA HÁ ENTRE AS LEIS E A REALIDADE DAS ESCOLAS	111

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	119
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	128

APRESENTAÇÃO

Tenho mais de quinze anos de atuação na educação e já vivenciei muitas realidades que mostram claramente a sua desvalorização, mas também me deram a oportunidade e o privilégio de conhecer e conviver com pessoas que acreditam que a educação ainda é o caminho para mudança de vida, em todas as áreas e, conseqüentemente, o caminho à construção de uma sociedade mais justa.

Lembro-me do meu primeiro dia como docente. Um ambiente repleto de crianças, com idades e tamanhos diferentes. Eu fui tomado por uma sensação de medo e coragem e, ao mesmo tempo, ‘um frio na barriga’. Elas me olhavam com uma certa expectativa, uma admiração. Creio que um misto de emoções vinha em minha direção, um êxtase me invadiu naquele instante, senti naquele momento um amor em cada olhar. Foi aí que a emoção explodiu dentro de mim, a responsabilidade me ‘sinalizando’ sobre o quão sério era estar ali e o quanto eu faria diferença na vida daqueles que estavam diante de mim e vice-versa, sem contar o tamanho da minha incumbência frente ao cargo.

Passei a entender e a vivenciar tudo o que os meus grandes mestres, apaixonados professores que trabalhavam com a alma, queriam dizer e transmitir a nós, alunos, à época da minha formação.

Descobri que meus conhecimentos teóricos eram poucos, diante de tudo que eu ainda precisava saber. Quis aprender mais e fui atrás de mais. Iniciei minha graduação em Pedagogia. Ampliei conceitos trabalhados na formação inicial e aprendi novos. Parti para uma especialização em Gestão Escolar Integradora, com ênfase em Administração Escolar, Orientação, Supervisão e Inspeção, que me fez enxergar a amplitude que envolvia a educação, para além da sala de aula, todo o contexto da gestão escolar. Compreendi que ensinar era, antes de qualquer coisa, aprender.

Vivendo situações e experiências com dezenas de vidas diferentes juntas, por um curto período (apenas quatro horas por diárias), buscando romper as inúmeras barreiras de convivência, colocando em prática regras, conceitos e entendendo ou buscando entender tudo o que era ensinado, encontrei-me! Gostei, arrepiei-me, emocionei-me, meu coração pulsou e eu me apaixonei, entreguei-me, rendi-me, doe-me. E entrego-me e doo-me e emociono-me até hoje!

O melhor de tudo: aprendo, sempre aprendo. Nunca mais vivi um dia igual ao outro. Tornei-me melhor, comecei a enxergar o mudo diferente, fiquei mais forte e mais emotivo, mais

crítico com a educação que ofertamos na era da tecnologia, onde o acesso à informação está a um dedo de ‘todos’ (para alguns mais do que para outros).

Experimentei emoções na educação que nenhuma outra profissão me ofereceu. Já vi a fome de perto em estômagos que não eram o meu. Já briguei com o *bullying*, com o preconceito, com o racismo, com o abuso sexual, com a falta de educação, com o medo, com a dor, com o desprezo. Já cheguei a uma Unidade Escolar querendo voltar. Por querer mudar a dura realidade que já presenciei em tantos olhares, já bati na mesa, já falei mais alto, gritei, fiz greve, já me estressei de explodir no corpo, fiz de tudo um pouco, eu só não desisti.

É possível vislumbrar um ensino diferente do que nos foi ofertado e do que nos foi negado, todavia, nos deparamos com a dificuldade de desconstruir o que está arraigado em uma sociedade que evolui, a cada dia, mas mantém a educação arcaica. As escolas públicas que deveriam ser as escolas do futuro (já que a tecnologia está revolucionando as distâncias, as imagens, o mundo), vivem exatamente como em décadas passadas: cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra, em salas frias, com um professor que por, muitas vezes, encontra-se desanimado porque na realidade nada mudou, a não ser as nomenclaturas, as normas, os pensadores e o giz.

Hoje, penso que falta cada um fazer o seu papel! Falta a disponibilização de tudo que é direcionado à educação chegar até ela. Faltam professores motivados, equipados, melhor remunerados, salas com menos alunos, falta laço, falta espaço, falta interação, falta respeito. É preciso que o que tem valor não passe despercebido, o que é importante não deve se tornar invisível.

Um professor motivado, motiva a turma. Digo isso porque aconteceu comigo (em sala de aula, enquanto aluno), o contrário também tem a mesma potência. Um professor que, mesmo diante de todas as dificuldades, acredita que algo de bom pode acontecer em meio ao caos, faz os alunos acreditarem também, e esses vibram quando se deparam com esse tipo de professor porque ele os leva a alçarem voos muito mais altos do que a imaginação é capaz de levar. Professor marca, seja com algo que nos faz grandes ou não.

Professor é o nosso primeiro exemplo de profissional, na condução da trajetória e na vida do cidadão frente à sociedade. Dos meus professores, a maioria eu não via só como um profissional, eu via uma explosão de coisas incríveis. Hoje, quando eu estou em sala de aula, eu quero fazer o melhor para tentar alcançar as pessoas, assim como eu fui alcançada.

Os espaços escolares precisam de uma nova roupagem para se libertar de conceitos e ações ultrapassados, impossibilitados de transformação. Precisamos de bibliotecas cheias de leitores e não de livros velhos esquecidos; precisamos de pessoas respeitando pessoas, regras, meios, animais, coisas. O que há de melhor disponível na sociedade e no âmbito educacional

precisa alcançar a todos, sem distinção de cor, raça, crença, condição sexual. Precisamos entender que somos um grupo cheio de individualidades; precisamos ser mais inteligentes na prática, sem falsas aparências. A educação necessita focar diretamente no ser humano e evoluir junto com o mundo.

Sou Tiago Benedito dos Santos, um menino que nasceu para sonhar, natural de Pindamonhangaba, criado na zona rural de Santo Antônio do Pinhal e o sonho que parecia ser tão distante, tornou-se realidade. Filho de pai analfabeto, no início era uma tortura estudar, por várias vezes, fiz birra para frequentar a escola, com o passar do tempo comecei a gostar. Tive excelentes professores e, como toda criança, passei até a brincar de professor com os amiguinhos do bairro, sendo eu o professor. Fui catequista na igreja do bairro, aflorando mais a vontade de ser professor.

Apesar das dificuldades, tenho um percurso escolar feliz e ao mesmo tempo sofrido, já que meus pais não conseguiram estudar. Perto de onde morava não havia pré-escola, então minha mãe me levava da periferia para o centro da cidade. O Ensino Fundamental (anos iniciais) também estava localizado no centro. Não conseguia acompanhar a aprendizagem, tinha muitas dificuldades – por isso, interessei-me pela temática inclusão.

Tive diferentes dificuldades ao longo da minha educação básica, desde financeiras até as de aprendizagem, mas tive professoras atenciosas, que além de me ensinar, incluíam-me, faziam-me ter vontade de aprender e, desta forma, acabei gostando de estudar.

Quanto à graduação, fora um desejo remoto, não havia possibilidades concretas de se realizar, contudo se realizou. Sobre o mestrado, nem imaginava. Tudo mudou quando cheguei ao fim do Ensino Médio. Gosto de lembrar que o sonho de ser professor se tornou mais forte em 2001, quando estava me formando no Ensino Fundamental e, com o passar do tempo, veio mais forte essa sensação de ser professor.

Neste mesmo período, em que queria ser professor, passei também a querer ser sacerdote – razão pela qual cheguei a ir para o seminário salesiano em Piracicaba - SP, onde ajudei a alfabetizar crianças carentes e com deficiência, sendo assim, saí do seminário salesiano e voltei a formalizar o Ensino Médio, já pensando em ir à Universidade.

O ato de incluir deveria ser natural para todos – por isso, o desejo de ser um professor. Apesar do desejo de estudar e ser um professor para trabalhar com a inclusão, de início não tinha condições de fazer faculdade, então fiz concurso como Oficial de Escola. Fiquei por três anos como secretário de escola, o que me trouxe muito aprendizado sobre a educação, já que o coração da escola tem início na secretaria, pois é lá o seu ponto chave, com os funcionários do

administrativo. Então surgiu também o desejo de ser um gestor escolar, mas seria possível ser gestor e incluir? Como eu poderia contribuir com a inclusão sendo gestor?

Em busca de crescimento acadêmico, anos se passaram e eis que dou início ao nível superior. Não foram fáceis estes períodos, só eu sei o quão difícil foi passar por todos os anos dentro da faculdade, pois as condições financeiras não eram boas, meus pais não conseguiam me ajudar a pagar as mensalidades, o baixo salário do cargo público não ajudava muito, o deslocamento entre Campos do Jordão até Taubaté me fazia perder muito tempo na condução e, mesmo assim, com muita luta fui levando, até conseguir a bolsa de estudos.

Fui aprovado pelo sistema Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para ser bolsista do programa, fiquei oito meses como estagiário e, em seguida, consegui o sonho esperado de todo tempo, comecei a lecionar na Escola Municipal Benedito da Costa Manso, hoje uma das escolas que faz parte da minha pesquisa e da minha vida. Comecei lá como aluno e, depois, dei início à minha carreira como professor.

Anos se passaram, formei-me em Letras e, aos poucos, fui fazendo minhas especializações, sempre com aquele olhar em gestão escolar unida à inclusão, pois era e é o meu sonho, ser um gestor que trabalha dentro da perspectiva inclusiva, para fazer as coisas acontecerem de forma humana e justa. Após obter o meu primeiro certificado de pós-graduação em Gestão Escolar, em 2018, fiz outro curso em Educação Inclusiva, em 2019, eu queria conhecer mais a fundo a inclusão e o meu papel nesse sistema de educação, lembro-me dos conteúdos lidos nas apostilas.

Olhando para a minha trajetória, percebo que o sonho de um menino sonhador ainda não estava por completo, amigos mais próximos sempre me incentivaram a tentar o mestrado, anos passando e os colegas falando que estava perdendo tempo, quando fiz a inscrição em dezembro de 2021, entrevista em janeiro de 2022, veio a resposta que eu tinha sido aprovado, lembrando que era a primeira vez que eu tinha feito o projeto e pela primeira vez participando de um processo seletivo de mestrado.

Hoje, olho as reflexões dos professores que se formaram Mestres e dos que são apenas graduados, percebo a diferença e vejo o quanto esse processo apesar de difícil, pode e já vem fazendo a diferença em minha vida. Em relação aos benefícios de cursar um mestrado, entendo que aqueles que não o concluíram têm a oportunidade de expressar suas opiniões durante as dinâmicas, como neste momento, em que tenho a liberdade de narrar minha trajetória acadêmica, unida aos interesses de uma gestão inclusiva. Resumidamente o curso de Mestrado me agrega conhecimento, desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal,

desenvolvimento acadêmico, mudança de emprego e oportunidades de emprego, avanço gradual, retorno de *status* e título.

O mestrado me faz continuar na busca do atual, do moderno, do novo que se renova todos os dias. Será mais uma etapa de desafios e conhecimentos, de teorias e práticas que fazem a diferença no dia a dia escolar e certamente ampliará minha visão para buscar resultados mais efetivos com os meus alunos.

Tenho em mente que o docente é o profissional que sempre precisa buscar aprendizado para mediar seu conhecimento, em sala de aula, da melhor maneira possível para contribuir com novos conhecimentos e habilidades aos discentes.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de ser um tema educacional que tem ganhado importância nas últimas décadas, a educação inclusiva ainda carece de discussões e proposições qualificadoras. No Brasil, alguns fatores contribuíram para sua visibilidade. Um deles, é o processo de redemocratização da sociedade (1980-1990) que trouxe à tona temas e parcelas da população que tiveram seus direitos sociais represados por longos anos ou que antes nem eram alvo da atenção social. Pode-se citar, também, o fato de que o Brasil é signatário, desde fins dos anos 80, de documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de outras instituições pluripartidárias, assumindo compromissos para atender o público elegível à educação especial, matriculados nas escolas regulares. E, para isso, leis e documentos oficiais arregimentam à educação básica, a fim de concretizar tais compromissos.

As leis e documentos que orientam a educação básica em relação à temática da inclusão são: Constituição Federal (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990); Leis de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999); Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2001, 2014); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil, 2008); Estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE, Brasil, 2009); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012); Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Brasil, 2015); Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), dentre outros (conforme veremos mais adiante).

Em ação conjunta ao que determinam os dispositivos, políticas e medidas para a educação inclusiva, as escolas atuam com tais medidas de modo próprio, isto porque cada escola tem suas singularidades e os atores envolvidos neste espaço não são iguais. O modo como cada um interpreta e reinterpreta as políticas voltadas à educação inclusiva depende dos saberes, experiências e interesses dos atores envolvidos no processo para colocá-las em ação ou não. A interpretação de uma política pública incide em decodificá-la, a partir das demandas da escola, a fim “De se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 1030). Além disso, fatores externos como infraestrutura, materiais/equipamentos, recursos financeiros (a aquisição ou a falta deles) incide na implantação de uma política pública.

Isto posto, propõe-se como objeto de estudo o *modus operandi* que duas escolas de Santo Antônio do Pinhal-SP construíram para lidar com a educação inclusiva. Cada unidade escolar está imersa em uma realidade, com potencialidades e fragilidades distintas e a perspectiva inclusiva imbrica-se com essas realidades. Assim, entende-se que a compreensão e a sensibilização, em relação ao público elegível à educação especial, ocorrem mediante os saberes e procedimentos construídos pela equipe escolar cotidianamente. Esse processo é composto pelas orientações que advém de diretrizes feitas pelo Ministério da Educação (MEC), pelos saberes disponíveis e circulantes no ambiente escolar, pela formação de gestores e professores e pelos objetivos de cada escola, subscritos, em grande parte, no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Compreende-se que incluir pressupõe o fim de ações excludentes, o que significa não deixar ninguém de fora independentemente de qualquer circunstância, ação que exige a ruptura dos conceitos de normalização impostos ao longo de nossa construção histórico-social (Mantoan, 2015). Essa ruptura é um processo que só ocorre de forma colaborativa, quando a gestão escolar se envolve e abarca consigo os professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar. A partir desta perspectiva, a pergunta norteadora suscita o seguinte questionamento: nas escolas estudadas que *modus operandi* foi constituído para lidar com a educação inclusiva?

Com o questionamento apresentado, delimita-se como objetivo geral estudar o *modus operandi* de gestão escolar, existente em duas escolas municipais, pertencentes à rede municipal de ensino de Santo Antônio do Pinhal-SP, a escola Prefeito Noé Alves Ferreira e a escola Benedito da Costa Manso.

Por objetivos específicos pretende-se: (1) analisar como a equipe gestora e docente entende a perspectiva da educação inclusiva e sua função na promoção dessa modalidade; (2) observar quais ações a gestão escolar leva a efeito para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais; (3) verificar quais parcerias e apoios a escola tem, criou ou recebe, para educar esses estudantes.

Para Sant’Ana (2005, p. 228), “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”. A organicidade desses papéis é também (mas não só) da área de responsabilidade da gestão escolar, por comportar o planejamento, a organização, a implementação e o controle das ações que visam ao respeito e ao acolhimento de todas as necessidades estudantis, independentemente de serem ou não elegíveis à educação especial. Dentre as ações refletidas e discutidas por todos, a gestão escolar deve, quando necessário, contribuir com os processos de

adaptação, sejam estes de infraestrutura e/ou de aprendizagem – flexibilizando o currículo e as práticas pedagógicas.

Para a autora citada acima, aos gestores cabe tomar as providências administrativas necessárias para que o projeto de educação inclusiva seja efetivado. Acrescenta-se a essa ideia que a função pedagógica da gestão escolar também é importante e, neste caso, a orientação de uma gestão que busca a inclusão, fortalece o apoio às interações e aos processos que compatibilizam com a concepção de educação adotada pela escola.

Para melhor administrar a educação inclusiva na escola, o gestor deve se apoiar em documentos como o PPP, dentre outros. Conforme pontuam Saviani (2010); Vasconcellos (2009) e Libâneo (2013), o PPP é um documento que deve ser construído a muitas mãos e a participação da comunidade escolar e de todos que atuam na instituição, inclusive o estudante é importante. Enquanto instrumento teórico-metodológico, ele contribui para organizar as prioridades da escola de uma forma pensada, refletida. Nele, deve constar a missão, os princípios e objetivos da unidade escolar, bem como as ações e estratégias que serão utilizadas, ao longo do período letivo, para alcançar tais objetivos e ser revisitado sempre que necessário. As atividades e projetos educativos destinados à aprendizagem são elaborados a partir do PPP e, desta maneira, tem-se um escopo dual (teórico-prático) que condensa um rumo, uma direção, em que fica explícito tudo aquilo que será feito, bem como quando, por quem, como e para que.

Com efeito, o PPP deve nortear a unidade escolar – ele sintetiza o que se deseja, em relação à formação dos sujeitos enquanto cidadãos de uma sociedade – é o PPP um dos temas mais caros a qualquer gestão escolar – cujas tarefas principais são as de organização, direção e tomada de decisões, pautadas em “[...] processo democrático, [...] rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola” (Veiga, 2002, p. 18).

Tomando como base sua etimologia, o termo projeto advém do latim *projectu*, que significa desígnio, plano ou ideia que se concretizará no futuro. “[...] O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (Veiga, 2002, p. 12). Sua concepção política possui uma dimensão estabelecida na formação do ente social em todos os seus sentidos – sociais, físicos, psicológicos, afetivos, emocionais, coletivos, críticos, entre outros – enquanto a concepção pedagógica assume uma posição ligada às ações educativas que serão idealizadas e implementadas com base no objetivo final que se deseja atingir. Nesse sentido, devido à pertinência do PPP para tudo o que enquadra a unidade escolar é vital, à priori, defini-lo. Ciente de sua essencialidade no cotidiano escolar, o PPP das escolas pesquisadas está descrito na análise documental.

A fim de perquirir a problemática e os objetivos descritos para a pesquisa, a abordagem adotada é a qualitativa com vista a interpretar os fenômenos e suas atribuições de sentido. O universo de pesquisa são duas escolas municipais localizadas na cidade de Santo Antônio do Pinhal-SP e os participantes são os gestores e as professoras de Educação Especial dessas escolas¹. O primeiro instrumento de produção foi o questionário (realizado de julho a agosto de 2023); contudo verificamos ser necessário aprofundar algumas respostas, então realizamos o grupo focal (realizado em outubro de 2023); além do levantamento de dados das escolas, por meio da análise documental (PPP), com base no roteiro de estudo das dimensões escolares elaborado por Libâneo. Após levantados os dados por meio dos diversos instrumentos aqui apontados, efetuamos sua categorização via Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A elaboração das categorias de análise observou os objetivos desta pesquisa e seu referencial teórico, de modo a construir uma argumentação que dê conta de responder às perguntas de pesquisa.

Assim, diante da abordagem escolhida para o escopo deste trabalho, para fundamentar a discussão sobre a influência dos órgãos multilaterais na política pública voltada à educação inclusiva, recorremos a Shiroma e Evangelista (2007); Dardot, Laval (2017); Ball (2001). Para fundamentar a discussão sobre gestão democrática e gestão escolar sobre a perspectiva da educação inclusiva nos pautamos em Libâneo (2013); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Mantoan (2015, 2017); Skliar (2006); Veiga (2002); Vasconcellos (2009), além das leis e decretos que normatizam a perspectiva da educação inclusiva no país.

Vale ressaltar ainda que, para iniciar esta pesquisa foi realizada uma busca à procura de pesquisas correlatas com temáticas semelhantes ao objeto de estudo e questão problema desta pesquisa. O levantamento ocorreu entre junho de 2022 até julho de 2023. Para a busca foram adotados os seguintes critérios: espaço temporal de 2015 a 2023, com o intuito de conhecer pesquisas mais recentes na área de educação; somente estudos em português e periódicos revisados por pares e área da educação. A busca foi realizada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Primeiro o levantamento foi realizado na Capes. O descritor utilizado foi “gestão escolar *and* inclusão”. Ao todo, foram encontradas 206 pesquisas correlatas, contudo, muitas não dialogam com esta dissertação. Dos estudos, selecionamos cinco, por assemelharem-se à nossa

¹ Os nomes dos participantes utilizados não são fictícios. Há a autorização dos nomes reais dos participantes da pesquisa.

temática. A seguir (quadro 1), apresentamos os cinco estudos lidos na íntegra, organizados quanto ao título, à autoria, ao periódico e ao ano de publicação.

Quadro 1 – Estudos selecionados na Capes.

Títulos pesquisados	Autor	Periódico de publicação/ano
Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública	Holanda, G. de S., Pereira, M. A. M.; Ferreira, S. C. M.	Revista Educação Especial, v. 34, n. 30, p. 1–23, 2021.
Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva	Freitas, F. P. M.; Oliveira, J. P. de.	Imagens Da Educação , v. 11, n. 1, p. 133-155, 2021.
O gestor pedagógico no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	Vioto, J. R. B.; Vitaliano, C. R.	Práxis Educacional, v. 16, n. 37, p. 440-464, 2020.
O gestor escolar e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial municipal	Soares, M. R. S.; Ziliotto, D. M.	Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 220-234, jul./dez. 2019
Gestão escolar e a política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública	Santos, D. M. dos; Panhoca, I.	Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. 2, p.1296-1315, 2017

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Observa-se com a revisão das pesquisas correlatas, que a temática gestão escolar na/da educação inclusiva é ampla e possui muitas vertentes. Dos estudos, destacam-se cinco devido às reflexões e problematizações apresentadas sobre o modo como a gestão escolar atua para que a perspectiva da educação inclusiva ocorra no dia a dia dos espaços escolares. Nos cinco artigos, há pontos comuns que versam sobre: a definição de gestão escolar – todos os estudos apontam para a gestão democrática e sua essencialidade para a educação pública; a importância do atendimento educacional especializado e a parceria entre professores e gestores para a educação inclusiva; os textos ainda abordam de um modo geral as dificuldades enfrentadas pelos gestores, professores e estudantes elegíveis à educação especial ou não por causa da falta de recursos adequados à aprendizagem; falta de formação; de recursos financeiros. A seguir apresentamos uma síntese dos textos lidos na íntegra.

A pesquisa de Holanda, Pereira e Ferreira (2021) centra-se nas dificuldades econômicas e ideológicas para a realização de uma educação emancipatória. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de gestão escolar voltado à inclusão de jovens e adultos com deficiência física e/ou intelectual em escolas estaduais, regulares de período noturno, localizadas no Ceará. A partir dos relatos dos gestores (vinte e dois ao todo de onze unidades escolares), observa-se que apesar dos avanços, principalmente em relação às leis e documentos

orientadores que versam sobre a inclusão escolar, na prática os resultados são tímidos. A observação do professor continua sendo 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. Raras vezes, esse aluno chega à escola com laudo médico.

O laudo médico, cuja exigência não é permitida como comprovativo no Censo Escolar, segundo a Nota Técnica n. 04 (Brasil, 2014, apud Holanda; Pereira; Ferreira, 2021), quando apresentado, é aceito como um elemento de apoio à identificação do aluno com deficiência. Na análise efetuada pelos pesquisadores, há relatos de escolas da rede estadual que não possuem condições arquitetônicas e/ou financeiras para adaptar-se em relação à sua infraestrutura (são as escolas mais rurais e periféricas do Estado do Ceará); todavia, o destaque em comum na fala dos gestores, participantes da pesquisa, são que as transformações de ordem atitudinal e comunicacional se desmembram como desafios intensos, já que há uma resistência da comunidade escolar e dos docentes em adaptar e/ou flexibilizar as atividades para os estudantes.

Conforme os gestores, muitos docentes não sabem como fazê-lo e não contam com a contribuição do professor de educação especial (não há em algumas escolas ou são volantes – vão uma ou duas vezes na unidade escolar na semana), além da falta de formação, de tempo para planejar as aulas, há a ideia do aluno ideal: “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” (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021, p. 13).

A pesquisa de Freitas e Oliveira (2021) objetiva observar a conduta da gestão escolar frente aos desafios da educação inclusiva. O referencial teórico centra-se na formação inicial e continuada que o diretor, vice-diretor e coordenador deveriam ter para conseguir implantar nos espaços escolares ações subjacentes à educação inclusiva. As análises das narrativas dos gestores (participantes da pesquisa) revelam o quão importante é a formação deste profissional e, por isso, ela deve abarcar o reconhecimento da inclusão como um direito que expande os espaços escolares e está além do público elegível à educação especial. A pesquisa relata que a formação inicial, em específico os cursos de Pedagogia, possuem obrigatoriamente a disciplina de Libras em seus currículos, as demais voltadas a essa temática são ofertadas de acordo com cada universidade, criando assim lacunas na formação inicial.

A graduação em Pedagogia é regida pela Resolução CNE/ CP n. 1/2006; e mais atual, a Resolução n. 2/2019. No último documento, enfatiza-se que o futuro professor deva: “[...] comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender” (Brasil, 2019, s.n.). Assim, entende-se que na formação em

Pedagogia, o futuro professor deve ter acesso aos conhecimentos que o levem a entender o desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos, inclusive aqueles elegíveis à educação especial. O intuito não é formar especialistas em educação especial, mas ofertar condições de aprendizagem para que o professor consiga lidar com a diversidade presente no universo escolar e, além disso, saiba compreender os aspectos principais para acolher e ensinar um estudante com deficiência ou necessidades educacionais específicas, todavia, observa-se que há poucas disciplinas voltadas às ações do gestor de escola, este precisa comumente continuar sua formação com especializações, principalmente, no que tange à educação inclusiva.

Os pesquisadores acima refletem sobre os aspectos da gestão escolar enquanto rede de apoio indispensável à inclusão educacional. Eles afirmam que a gestão escolar possui a finalidade de favorecer os processos inclusivos nos aspectos das relações e desenvolvimento de atitudes, metodologias, avaliação e instrumentos que melhor incluam todos na escola.

A pesquisa de Vioto e Vitaliano (2020) apesar de singularidades com as demais, ressalta a figura do supervisor pedagógico e sua intervenção para a prática da educação inclusiva em uma escola Municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais). A pesquisa de cunho colaborativo contou com a participação de professores e da supervisora da referida escola. *À priori*, o primeiro questionário mostrou que tanto a supervisora quanto os professores tinham concepções equivocadas acerca da perspectiva inclusiva, em relação inclusive às demandas de área de responsabilidade do professor e de área de responsabilidade do gestor. Por meio de ciclos de estudo e discussões acerca da temática, a supervisora junto aos professores e gestão escolar refez o planejamento pedagógico para as adaptações e/ou flexibilizações necessárias.

A pesquisa revela-nos que as participantes concordam que a permanência dos alunos com necessidades especiais na classe comum favorece a sua socialização com os demais alunos. No entanto consideraram que é no espaço do atendimento educacional especializado que o aluno irá aprender os conteúdos acadêmicos, pois na classe comum o professor regente não consegue dar conta de algumas aprendizagens. Conforme Vioto e Vitaliano (2020, p. 458): “Tais relatos são permeados pela ideia tradicional de responsabilizar os profissionais da Educação Especial pela educação dos alunos que apresentam NEE, [...] caberia aos professores do ensino comum apenas aceitar esses alunos na classe comum e permitir sua socialização com os demais alunos”.

O fato de a supervisora também ter equívocos em relação à educação inclusiva, remete-nos à pesquisa de Freitas e Oliveira (2021) que afirmam o quão importante é a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A educação na perspectiva inclusiva necessita

ganhar visibilidade nas universidades e secretarias de educação para que o seu fomento seja de fato realizado. Nota-se que as leis orientam a perspectiva inclusiva, contudo, na prática ainda há muito por fazer. Muitas vezes, quem deveria contribuir com a formação continuada também precisa de formação.

A pesquisa de Soares e Ziliotto (2019) discorre sobre as concepções de gestores escolares acerca do processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental municipal. A pesquisa aponta que os diretores participantes da pesquisa (quatro diretores de escolas do mesmo município) reconhecem que:

[...] o contingente de alunos que hoje integra a escola regular não se reduz àquele cujo diagnóstico identifica somente as necessidades de aprendizagem. No entanto, não dimensionam este contexto numa perspectiva histórica ou mesmo avaliam a inclusão numa dimensão mais ampla que sua escola, mas concebem a comunidade e as famílias como fundamentais neste processo (Soares; Ziliotto, 2019, p. 225).

Os pesquisadores acima elucidam ainda que os diretores concebem a inclusão como um direito do aluno e dever da escola, mas demonstram incertezas em relação à capacidade para garantir a aprendizagem desses estudantes. Com respeito às relações entre direção e comunidade escolar, os gestores buscam parceria com as famílias, possuem recursos e apoios para oferecer aos docentes, mas solicitam maior assessoria da Secretaria da Educação e o aumento de quadros técnicos para qualificar a educação oferecida aos alunos. Os participantes da pesquisa evidenciam que, no decorrer dos anos, há maior aceitação da comunidade escolar em relação aos alunos elegíveis à educação especial, mas que ainda se faz necessário um trabalho mais efetivo para que se construa um maior conhecimento sobre a inclusão e suas singularidades.

Santos e Panhoca (2017) também realizaram sua pesquisa com diretores de escolas municipais, ao todo 22. O total de participantes representa 80% dos profissionais que exercem a função de diretor de escola no município pesquisado. A pesquisa identifica quais as problemáticas que interferem na implementação das políticas públicas voltadas à educação inclusiva com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Para os pesquisadores, os diretores são atuantes na cena política e, portanto, fundamentais na prática das políticas públicas que devem ser consolidadas a partir da gestão democrática. De acordo com o questionário respondido pelos gestores, os problemas que interferem na implementação da política pública são, a saber: 1) formação docente, da equipe gestora, dos funcionários da escola; 2) aspectos familiares; 3) aspectos relacionados ao

financiamento e à burocracia; 4) acessibilidade arquitetônica e cuidadores; 5) assistência médica.

Conforme Santos e Panhoca (2017), uma das prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p.8).

Em relação à família, sua resistência é reiterada. Os diretores depõem que a falta de aceitação da deficiência pelos familiares é uma das barreiras para a implementação das políticas inclusivas, um reflexo social, ainda arraigado a ideia de normal e anormal (Santos; Panhoca, 2017).

Conforme os pesquisadores acima, a relação família e escola é um pressuposto legal e também temática de muitas pesquisas, dada a sua relevância para o desenvolvimento do estudante. E, na perspectiva inclusiva não seria diferente, a corresponsabilidade e o compartilhamento decisório são de suma importância para o planejamento de ações que começam na escola, mas não se encerram nela. A lei n. 13.146/2015 destaca que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

Das temáticas expostas no levantamento efetuado, destaca-se a importância da perspectiva inclusiva para a ruptura de paradigmas que amplificam ações discriminatórias nos espaços escolares. Apesar de as pesquisas se centrarem no público elegível à educação especial, todas mencionam que as práticas inclusivas devem abarcar toda a heterogeneidade existente nas unidades escolares, haja vista as diversas desigualdades que o país carrega.

Nota-se ainda que as abordagens versam sobre a postura da gestão escolar, mas não se encerram nela, pois há elementos intrínsecos para melhorar a qualidade da educação à luz da perspectiva da inclusão, dentre elas, destacam-se, principalmente a formação de todos os envolvidos na educação, inclusive dos educadores que ocupam cargos nas secretarias de educação e dos professores, autores essenciais para a educação inclusiva.

Após, realizamos também a pesquisa no site da BDTE. O descritor utilizado foi “gestão escolar *and* inclusão”. Ao todo, foram encontradas 32 pesquisas. Dos estudos, selecionamos três, por assemelharem-se a nossa temática. A seguir (quadro 2), apresentamos os três estudos lidos na íntegra, organizados quanto ao título, à autoria, à universidade e ao ano de publicação.

Quadro 2 – Estudos selecionados no BDTD.

Títulos pesquisados	Autor	Universidade/ano de defesa
Práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e atendimento educacional especializado no contexto de uma escola municipal: um estudo sobre a inclusão escolar	SANTOS, T. C. C. dos	264f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2022.
Gestão escolar e inclusão: Efeitos de um programa de formação	FREITAS, F. P. M.	204f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-graduação em Educação, Marília, 2019.
Desafios da inclusão escolar na Escola Estadual Padre Menezes	CRUZ, L. C. da.	165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Dos estudos, destacam-se três devido às reflexões e problematizações apresentadas sobre o modo como a gestão escolar atua para que a perspectiva da educação inclusiva ocorra no dia a dia dos espaços escolares. Nas duas teses e na dissertação, há pontos comuns que versam sobre: a definição de gestão escolar; as dificuldades enfrentadas pelos gestores, professores e estudantes elegíveis à educação especial ou não para colocar em prática as ações subjacentes à educação inclusiva. A seguir apresentamos uma síntese dos textos lidos na íntegra.

A tese de Santos (2022) objetiva entender quais práticas dos gestores e coordenador pedagógico são importantes para contribuir com o Atendimento Educacional Especializado de uma escola pública, localizada em Natal/RN. “A pesquisa foi uma imersão em uma das unidades de ensino da rede municipal [...], que nos proporcionou como pesquisadora, tão acostumada com o cotidiano, enxergar aspectos nunca “vistos” e que estavam tão próximos de nós” (p. 18). Santos (2022) chama a atenção e convida-nos à reflexão: se a escola é um lugar heterogêneo, a diversidade está em seu cotidiano, porque a monocultura, a estigmatização e a invisibilidade de vozes ainda imperam, fazendo, muitas vezes, com que a ignoremos, assim os excluídos continuam despercebidos. A pesquisa tem como referencial teórico autores que também fundamentam esta dissertação: Freire, Mantoan, Silva, cujas obras são fundamentais para as discussões relativas à gestão escolar e a perspectiva inclusiva como uma política para todos (mesmo para àqueles que não pertencem ao público elegível à educação especial). A pesquisa teve como sujeitos a diretora e a coordenadora da escola, realizada por meio de

entrevista e observação. Os resultados demonstram que há elementos de mudança na realidade escolar voltada para a inclusão, todavia, é necessário que “[...] novos movimentos sejam incorporados a esta instituição antiga, seletiva, que hoje universaliza a matrícula para todas as pessoas, sem qualquer distinção [...]” (idem, p. 198), mas que ainda resiste a velhos preconceitos e estigmas, considerados ‘verdades sociais’, cujas raízes profundas, estão nas pequenas ações, nas falas rotineiras. A formação é necessária para (re)educar os atores que compõem o ambiente escolar, mostrando que é possível acolher as diferenças. “Ao transitarmos pela exclusão, pela integração e, atualmente, pela inclusão, temos a certeza de que o processo inclusivo se constitui no processo de maior contribuição na escola, cujo brilho está em permitir o acesso e permanência, com qualidade, de todas as pessoas” (idem, p. 200), mas para isso é preciso convencer educadores, diretora e coordenadora de que é possível vivenciar uma escola transformadora.

A tese de Freitas (2019) traz a gestão escolar como elemento fundante para a construção da educação inclusiva na escola. O objetivo geral propôs um programa de formação para gestores escolares com vistas a dar suporte e favorecimento à inclusão escolar em um município. A pesquisadora formulou a formação seguindo os parâmetros: i) inclusão como direito, é importante que o gestor reconheça a perspectiva inclusiva, estabelecida em ações diárias (fundamentadas em projetos e estratégias circunscritos no Projeto Político-Pedagógico da escola); ii) opção pela diversidade, junto ao corpo docente e demais funcionários. É papel do gestor promover o respeito à diversidade, contribuindo para um “[...] ambiente reflexivo sobre a aceitação da diversidade como um bem humano e um valor pedagógico” (idem, p. 63). A gestão escolar deve servir de exemplo com ações respeitosas e disseminadoras dos valores da inclusão e das identidades plurais, promovendo movimentos de acolhimento e sensibilidade frente à diversidade; iii) conhecimentos específicos, entender a perspectiva inclusiva, suas características e aportes teóricos; conhecer as leis e documentos que orientam a educação inclusiva - reconhecer que a base teórica deve dialogar com a realidade de cada escola. A articulação entre as ações práticas e o aporte teórico é fundamental para fomentar espaços inclusivos; iv) liderança para a mudança – a educação escolar na perspectiva inclusiva exige mudanças na escola, e não é possível esperar que tudo esteja perfeito para ocorrer à inclusão. “A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (Sage, 1999, apud Freitas, 2019, p. 66).

Freitas (2019) conclui que a formação evidenciou a lacuna de trabalhar a inclusão escolar como uma possibilidade. Na formação os gestores mostraram dificuldades em reconhecer na prática os limites e/ou características dos alunos, muitas vezes, responsabilizando-os pelas dificuldades que possuem. O uso de tecnologias contribuiu com a formação que teve como foco o planejamento da rotina e das ações pedagógicas nos espaços escolares. Os gestores, após a formação, enfatizam que aprenderam novos significados para a educação inclusiva e que em conjunto colocariam as ações planejadas em prática.

Cruz (2018), em sua dissertação, tem como objetivo refletir sobre as ações que podem ser desenvolvidas pela equipe gestora, a fim de propiciar a inclusão dos alunos elegíveis à educação especial. A pesquisa ocorreu por meio de um estudo de caso no qual acompanhou-se a rotina do gestor, coordenador e professores do atendimento educacional especializado para observar a rotina dos alunos. A escola pesquisada está localizada na área urbana de Lagoa Santa, na região central de Minas Gerais e oferta a modalidade de Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. O estudo de caso apontou que professores, gestão e coordenador compreendem a importância da inclusão escolar, mas apontam para algumas fragilidades que o programa de Minas Gerais precisa ajustar. Duas são ressaltadas: falta de professor de Educação Especial para acompanhar e contribuir com a aprendizagem dos alunos e falta de cursos de capacitação sobre o trabalho com inclusão para os servidores que atuam nas escolas regulares.

Para a pesquisadora acima, tais fragilidades demonstram que o percurso da inclusão nas escolas regulares ainda é um desafio. “Principalmente quando o próprio sistema separa os alunos que podem contar com o professor de apoio e os que não podem” (idem, p.117), cerceando o direito à aprendizagem exposto na legislação brasileira.

As pesquisas correlatas elencadas, nesta seção, são relevantes, uma vez que, no Brasil, os estudos relacionados à inclusão escolar são fundamentais para contribuir com a educação pública que ainda carece de esforços mútuos para aprimorar-se. A escola é um reflexo de nossa sociedade e vice-versa, por isso, compreende-se que a ruptura dos estereótipos (normal-anormal) seja tão importante. E, para romper com a ideia de homogeneidade dos espaços escolares, as políticas públicas devem abarcar um conjunto de eixos que vão desde a formação dos profissionais das escolas; infraestrutura; diálogo intersetorial até ao acolhimento e auxílio às famílias.

A dissertação estrutura-se em cinco seções, com a Introdução e as Considerações Finais junto a proposta de intervenção. A seção II apresenta os marcos internacionais que fomentam os documentos legais que subjazem à educação inclusiva. Traz uma reflexão sobre as políticas

públicas voltadas a essa temática. Outrossim, apresenta o papel dos gestores frente à educação inclusiva e seus desafios mediante as proposições advindas de sua perspectiva.

A seção III se constitui na descrição dos procedimentos metodológicos, destaca a contextualização do universo e dos participantes de pesquisa. Descreve a natureza da pesquisa e esclarece sobre os procedimentos realizados na coleta de dados. Esta seção trará também os dados produzidos.

A seção IV discorre sobre a análise dos resultados obtidos mediante as análises das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa articulando-se com o referencial teórico proposto para esta dissertação: análise pautada em categorias definidas conforme a organização, leitura e interpretação dos dados, relacionados aos referenciais teóricos do trabalho. *A realidade com a qual os gestores trabalham*, traz as falas dos participantes acerca da concepção de educação inclusiva; a organização e infraestrutura dos espaços escolares, bem como analisa a implementação da educação inclusiva nas escolas; a categoria *Condições de trabalho docente*, discorre sobre a rotina docente do professor de educação especial, do professor regular de turma e do coordenador pedagógico. Analisa a percepção, em relação ao apoio da equipe gestora e/ou outros; a categoria *As conquistas e o distanciamento que ainda há entre as leis e a realidade das escolas*, discute as ações já realizadas e concretizadas na escola e as lacunas que ainda existem em relação aos dispositivos legais e a realidade. Após as Considerações Finais.

2 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção discorre sobre a perspectiva da educação inclusiva a partir do cenário internacional. Realiza a síntese das leis e decretos que orientam a educação inclusiva no país com destaque para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Traz ainda a definição de educação inclusiva à luz de teóricos que a concebem como um direito a todos os estudantes independentemente de serem ou não elegíveis à educação especial. Por fim, discorre sobre a importância da organização e gestão escolar à construção das práticas inclusivas no ambiente escolar.

2.1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

Os desafios provindos da perspectiva inclusiva nos mobilizam a refletir em como realizá-la dentro do ambiente escolar, a fim de acolher àqueles percebidos como excluídos sem reproduzir a dualidade entre o normal e o desajustado/anormal. Esta preocupação torna-se mais latente, após a redemocratização² do país. Todavia, o entendimento em como ofertar à pessoa com deficiência educação escolar perpassa, ao longo das décadas, por concepções diferentes. De um modo geral, “[...] adotou-se a segregação da pessoa em razão de sua própria deficiência, também em seara educacional, como modelo mais adequado” (São Paulo, 2021, p. 9).

Por volta da década de 1960, o modelo adotado para os ditos ‘excepcionais’³ é a integração. Este movimento permitiu a matrícula de pessoas com deficiência física e/ou intelectual na escola regular, sem se preocupar com suas dificuldades e/ou necessidades de adaptação. Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 348) salientam que:

²A luta dos movimentos sociais em prol de melhores condições para as pessoas com deficiência física e/ou intelectual é anterior à redemocratização no Brasil. Contudo, delimitamos esta janela temporal porque, a partir da década de 1990, há mudanças substanciais na área da educação que continuam a referendar os documentos atuais que regem a educação básica.

³Atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Ele foi utilizado em 1961, na Lei n. 4.024. “Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil). Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> Acesso em: 14 ago. 2023.

A Integração mantinha, assim, o problema centrado no aluno, ‘desresponsabilizando’ a escola, a qual caberia apenas ensinar àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos que apresentavam necessidades especiais (Glat, Pletsch; Fontes, 2007, p. 348).

A integração possibilitou a frequência aos bancos escolares, mas de forma segregada, seus resquícios, por vezes, são encontrados nos espaços escolares. Em 1970, ocorre a institucionalização da Educação Especial, seguindo a tendência internacional, cria-se no Ministério da Educação o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1986 o seu nome muda para Secretaria de Educação Especial (SEESP). Essa alteração ocorreu em decorrência da Declaração do Ano da Pessoa com Deficiência, organizada pela ONU em 1981, cujo lema era Participação Plena em Igualdade de Condições (Thoma; Kraemer, 2017, p. 45).

Apesar da criação desta secretaria, na prática, poucas mudanças ocorreram no dia a dia dos poucos estudantes matriculados com deficiência física e/ou intelectual. Neste período, não se discutia sobre os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e com alta dotação, com oferta reduzida à escola regular para a população, os que podiam, frequentavam escolas especiais (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Como os meandros da exclusão atuam nas políticas públicas de forma implícita, constatamos ser necessário esclarecer as diferenças entre inclusão e integração já que, muitas vezes, apesar de o discurso político usar o termo inclusão, na verdade o que temos é a integração que condensa a inserção parcial dos sujeitos. Para Mantoan (2015), a integração visa à inserção dos grupos excluídos, mas as mudanças e adaptações devem vir desses grupos. Em suma, a integração é condicionada a uma segregação social e também curricular e, para mais, resume-se em um processo apenas quantitativo, na medida em que apenas adiciona desconsiderando as adaptações dos modelos pedagógicos a todas as crianças, para que, em condições iguais e com um currículo comum, aprendam, superando barreiras que limitam tais processos. A inclusão trata-se de uma inserção completa e que atinge a todos – sendo o centro da mudança o sistema em si -, por isso complexa, todavia completa quando se pensa em termos qualitativos. Haja vista que ela indica um ato de igualdade entre os membros do todo social.

Na década de 1990, o Brasil reorganizou a educação, (pública e privada), vista como um elemento importante para atender as necessidades do mercado e contribuir com o crescimento econômico. “Assim, a utopia e a convicção de que é possível dar outro destino à sociedade mobiliza parte da sociedade nacional e internacional, gerando a crença no processo de ‘inclusão’, apropriado pelo mercado na lógica do capital” (Almeida; Corrêa, 2007, p. 252).

A educação especial e a educação inclusiva ganham relevância, em grande medida por causa da Convenção de Direitos da Criança (ONU, 1989, 12), que de forma expressa assegura “[...] à criança com deficiência o acesso à educação e o direito à integração social e ao desenvolvimento individual”. A Lei n. 99.710⁴, enfatiza que “[...] Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade” (BRASIL, 1990). O artigo 23 supracitado da referida lei, atende também aos movimentos de luta que se organizam para exigir melhores condições de acesso às esferas públicas e sociais de crianças e adultos com deficiência. De acordo com Ana Rita de Paula⁵ (2021, s.n.); (considerada uma das principais vozes do movimento brasileiro pelos direitos das pessoas com deficiência),

No Brasil, houve um processo de mobilização que ocorreu simultaneamente em muitos estados e regiões do país. Essa população passou a se organizar em grupos de caráter reivindicatório e trabalho político pela defesa de direitos, levando todo o movimento a se organizar nacionalmente. Antes dos movimentos, eram os profissionais de reabilitação, educação especial e familiares que falavam por essa população. A própria mídia recorria a essas fontes ao invés de tratar diretamente com pessoas com deficiência, que não eram vistas como legítimas defensoras de suas vidas. Também não havia políticas próprias, e a única coisa que o governo fazia era uma relação meio assistencialista, caritativa, disponibilizando recursos muito exíguos para as instituições filantrópicas desenvolverem trabalhos para as pessoas com deficiência. As necessidades dessa população eram vistas só como reabilitação educação especial. Com o movimento, esse cenário muda radicalmente.

Nos anos subsequentes da Convenção de Direitos da Criança (ONU, 1989), há no cenário internacional convenções e declarações que propõem metas e compromissos aos países em desenvolvimento, que incidem diretamente nas políticas educacionais brasileiras. O próximo item desta seção descreve as ações mais relevantes.

2.2 A INFLUÊNCIA DO CENÁRIO INTERNACIONAL NAS LEIS DE INCLUSÃO BRASILEIRAS

A partir da redemocratização do país, o Brasil, orienta-se por meio de convenções e declarações internacionais que fomentam metas e objetivos a serem cumpridos em relação à

⁴A Lei n. 99.710, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança, seguindo as premissas da ONU (1989).

⁵Entrevista na íntegra, realizada em 03 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/a-luta-historica-pela-conquista-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 13 ago. 2023.

educação inclusiva e em relação à educação especial. Em breve síntese, descrevemos as mais relevantes no quadro 3:

Quadro 3 – Convenções e declarações sobre a Educação Especial e a perspectiva inclusiva no cenário internacional.

Ano	Convenções e declarações	Temática consideradas
1990	Convenção de Jomtien (Tailândia)	Retoma aspectos da Declaração Universal de Direitos Humanos e afirma a educação como um direito a todos.
1992	03 de dezembro – Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	Promove discussões sobre as muitas temáticas das pessoas com deficiência física e/ou intelectual. A cada ano um tema é escolhido.
1994	Declaração de Salamanca (Madri)	Afirma que todos possuem o direito a estudar nas escolas regulares. Difunde o termo inclusão e promove discussões acerca desta temática, sendo considerada um marco na educação inclusiva.
1999	Convenção da Guatemala	Discorre sobre o Desenho Universal para eliminar as barreiras arquitetônicas e sobre a eliminação de todas as formas de discriminação na sociedade.
2000	Educação para todos: o compromisso de Dakar (Senegal)	Reitera-se o compromisso dos países participantes com educação de qualidade e para todos. Pontua-se alguns compromissos e define-se prazos para o seu cumprimento, inclusive sobre a educação equitativa e inclusiva.
2002	Congresso Europeu sobre Deficiência (Madri)	Tem como foco a não discriminação e ações hábeis à efetiva inclusão social.
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Nova York)	Visa à consolidação das garantias à pessoa com deficiência sob as bases dos direitos humanos, da inclusão e da cidadania.
2015	Cúpula de Desenvolvimento Sustentável	Promove a discussão sobre a agenda 2030 para atingir os 17 objetivos para o crescimento sustentável do planeta. A educação é o quarto objetivo e nela reitera-se a educação inclusiva e equitativa.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Em meio ao expansionismo neoliberal e o crescente movimento de luta frente a temática inclusiva, a partir de 1990 (conforme quadro 3), há no cenário internacional o delineamento de compromissos e metas a serem atingidos em todos os setores, inclusive na educação. Importante salientar que os organismos multilaterais e agências internacionais, a partir dessa década, preceituam com maior ênfase o direito à educação, a intenção é disseminar políticas públicas que dialoguem com o ideário neoliberal. Conforme explana Ball (2014, p. 229-230),

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. Estimula a produção de novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico.

Nota-se que ao mesmo tempo em que as declarações e convenções internacionais trazem preocupação com o ser humano, com a sua inclusão e a preservação de seus direitos, há uma intrínseca relação com o modelo econômico no qual a educação é universalizada para sustentar a livre-iniciativa e às relações de competitividade (Ferreira; Ferreira, 2007). Entende-se, portanto, que a educação é importante para melhorar as condições de vida das pessoas, desde que esteja dentro dos padrões que os ideais neoliberais consideram como qualitativos – ou seja, tudo aquilo que está fora deste padrão é marginalizado.

Ball (2014) salienta que as ideias neoliberais criam a falsa sensação de poder de escolha e de oportunidades. Preceitua-se, portanto, de que somos condutores da nossa vida, conquanto a liberdade de escolha é na verdade para a minoria. A educação ofertada e seu modelo perpetuam a monocultura e a relação de classes, alimentando o ciclo perverso que há entre o opressor e o oprimido.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) no ideário neoliberal, menos intervenção do Estado e mais intervenção do mercado é a lógica proposta. A educação (sobretudo a pública) tem a obrigatoriedade de ‘ensinar’ as habilidades para a contemporaneidade. Contudo, como um grande contingente de pessoas estavam fora da escola na década de 1990, em situação de vulnerabilidade social, a ‘educação para todos’ enquanto direito humano é apresentada nas Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), publicadas pela Unesco – fomentando a pedagogia das competências como pilar da educação, assim, formam-se sujeitos capazes de suprir as necessidades mercadológicas mundo afora.

Conforme pontua Almeida e Corrêa (2007), a inclusão passa a ser defendida pelos órgãos multilaterais como um elemento propiciador do equilíbrio econômico, importante à manutenção do capital, ao mesmo tempo em que os movimentos de lutas sociais ganham visibilidade “[...] devido a seu caráter emergencial, que imprime a possibilidade do atendimento às necessidades sociais e econômicas básicas da população” (idem, p. 246).

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1994, a Declaração de Salamanca (considerada um marco), consignou novas diretrizes aos princípios, às políticas e às práticas na área da Educação Especial. Para Lopes e Fabris (2013, p. 19) “[...] a temática da inclusão está em plena sintonia com as emergências do presente”, isto porque “[...] na busca pela garantia de segurança social, todos estão convocados a entrar no jogo do mercado” (idem, 21).

A Declaração de Salamanca afirma que:

2. O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente confirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (Unesco, 1994, p. 03).

Quanto à terminologia adotada à época, os estudantes anteriormente denominados alunos com necessidades educacionais especiais ou portadores de necessidades especiais, a partir de 2021, passaram a ser denominados estudantes elegíveis dos serviços da Educação Especial ou público elegível à educação especial (São Paulo, 2021, p. 20).

A Declaração reafirma a educação para todos e a necessidade de articulação entre os segmentos sociais, junto ao Governo, para que as crianças possam frequentar os bancos regulares de ensino, salienta a importância de redefinir a formação do professor e a adaptação curricular para incluir todos. O termo inclusão é difundido e traz a perspectiva de que todos podem ser educados com êxito. Conforme a Declaração de Salamanca:

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] 4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. [...] Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. [...] 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Unesco, 1994. p. 5).

Os princípios circunscritos enfatizam que as escolas devem acomodar todos os alunos, a educação especial contribuirá com as aulas regulares, beneficiando os que precisam de maior auxílio. Além da Educação Especial, o princípio 7 salienta que é preciso respeitar as singularidades de cada um – o tempo de aprendizagem e o seu modo de aprender –, por meio da flexibilização ou adaptação do currículo caso necessário. Cada um tem a sua história; suas características pessoais – crenças, valores, gostos pessoais. Há estudantes que necessitam de maior utilização do concreto, outros operam bem no nível abstrato; alguns são mais sinestésicos – independentemente de ser ou não público elegível à educação especial, é preciso respeitar o estudante (Mantoan, 2015).

A Declaração de Salamanca incide diretamente no ordenamento jurídico do Brasil, sendo ainda hoje relevante à educação inclusiva. A premissa difundida pela Declaração é a de que cabe às escolas acomodar as crianças e encontrar um modo de educá-las. A Declaração salienta que:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento; [...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; [...] as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (Unesco, 1994).

Laplane (2004a) discorre que a Declaração traz uma visão ingênua de que a educação tem o poder de mudar sozinha a sociedade. Segundo a autora, o documento traz um apagamento da dimensão política nas diretrizes apresentadas, já que à sua construção se dá de modo simplista, sem considerar os diversos contextos e realidades que se imbricam nos espaços escolares, além de transferir a responsabilidade exclusivamente ao ambiente escolar.

A definição remete a um conceito amplo de inclusão, mas a afirmação de que a sociedade “deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana” apaga o fato de que a sociedade não se caracteriza por essa orientação e simplifica, na forma de uma prescrição ingênua, um complexo conjunto de relações que, como vimos, diz respeito a fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos etc. (Laplane, 2004b, p. 28).

Conforme Laplane (2004b), o objetivo de tornar a educação acessível para todos, inclusive ao público elegível à educação especial, corrobora “[...] com a tendência à homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho – medidas da qualidade”. Neste cenário, os atores escolares são os maiores responsáveis pelo sucesso da política inclusiva e, consequentemente, pelo seu fracasso. “Nesse contexto, os sistemas educativos têm que cumprir suas múltiplas e, às vezes, contraditórias metas” (idem, p. 12).

Para Ball (2014), os organismos multilaterais atuam com dimensões para reconstituir a escola, o professor, o estudante, assim, as políticas implantadas a partir das convenções e declarações “[...] organizam as suas próprias racionalidades específicas, tornando determinados conjuntos de ideias óbvios, de senso comum e ‘verdadeiros’” (idem, p. 171). O autor afirma ainda que “[...] o processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas [...], frequentemente, envolvem a produção de representações e de traduções de políticas primários” (idem 171).

Ainda destacamos, conforme o quadro 3, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (1999). A partir dela, os espaços públicos devem adequar-se para eliminar as barreiras arquitetônicas (seguindo o Desenho Universal⁶) e eliminar todas as formas de discriminação. No Brasil, a convenção é aprovada pelo Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001 (Brasil, 2001a); e promulgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001 (Brasil, 2001b). Na área da educação, os prédios públicos e privados tiveram que adaptar-se com a instalação de elevadores e/ou rampas, banheiros adaptados, totens, marcadores no chão, mobiliários adequados etc.

Em Dakar (2000) reafirmaram-se alguns compromissos, pois, apesar de avanços, o contingente de crianças fora da escola ainda era muito alto (aproximadamente 113 milhões).

3. Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovens e adultos tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (Unesco, 2000).

Em relação à educação, definiu-se que para atingir os objetivos propostos, os países participantes tinham que se comprometer a:

I. mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; II. Promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento [...] (Unesco, 2000).

As metas previstas em Dakar (2000) deveriam ser atingidas até 2015. Ano em que ocorre a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável em Incheon (2015). Nela, é estabelecida uma agenda com 17 objetivos a serem alcançados até 2030 em muitas áreas, para prover o crescimento e desenvolvimento sustentável. A educação está inserida no objetivo 4:

⁶O arquiteto norte-americano Ronald Mace, desenvolveu o conceito de Desenho Universal, em 1963, junto a comissão *Barrei Fere Design* (design livre de barreira), com o objetivo de adequar os desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Atualmente, o conceito do desenho universal é aplicado às tecnologias assistivas e no desenvolvimento de produtos, serviços e ambientes comuns a todos, não se restringe mais aos espaços ou edifícios públicos ou ao público elegível (Cast, 2008). Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/desenho-universal-uma-tecnologia-criada-para-unir-pessoas/> Acesso em: 10 ago. 2023.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário. [...]

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. [...]

4.a construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. [...]

4.c Até 2030, aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento (Unesco, 2015, s.n., grifo nosso).

Na meta 4, a educação inclusiva é posta via um ensino de qualidade e equitativo para todos, sendo necessário, conforme o próprio texto, garantir o acesso e a permanência igualitária das crianças, jovens e adultos com deficiências ou em condições de vulnerabilidade.

Para Laplane (2004b), prover educação de qualidade para todos, considerando o sistema de educação brasileiro, envolve certas limitações. Primeiro, porque o termo qualidade incide em questionamentos: qualidade para quem? Para o oprimido ou para o opressor? Dentro de qual perspectiva, da construção do sujeito crítico ou do sujeito imediatista? A autora advoga que desde a Declaração de Jomtien a educação postula o desenvolvimento humano, no sentido econômico e social, apresentando-se como “[...] uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população” (Laplane, 2007, p. 170).

Dardot e Laval (2017) explicam que a imposição da nova ordem mundial centra os dispositivos educativos à serviço da manutenção econômica, a fim de estabelecer novos consumidores e mão-de-obra qualificada. Acirra-se a competição entre os sujeitos, inclusive dentro das escolas – entre os educadores; estudantes; gestão – a meritocracia é um reflexo deste cenário, todavia ela não considera a linha de partida, somente a linha de chegada – prevalece a precarização das relações e dos serviços ofertados pelo Estado. Para Dardot e Laval (2017, p. 32), “[...] nesse novo jogo simbólico, o mais importante não é o valor criado pela força de trabalho no processo de produção, mas sim, o valor que o indivíduo se torna em si mesmo”.

A Agenda 2030, bem como os compromissos anteriores assumidos pelo Brasil, seguem as premissas neoliberais e, portanto, a qualidade que aqui se pretende conquistar é a que atende as necessidades do mercado. Em relação à educação inclusiva, o modelo adotado à sua

conquista também segue a demanda do neoliberalismo, culminando na homogeneização das demandas.

Enquanto não se considerar de fato a heterogeneidade dos estudantes, professores e gestores, bem como das realidades escolares, que são reflexos do multiculturalismo inerente à própria formação da Nação, é difícil implantar ações que abranjam de fato a todos. “As propostas centradas nos aspectos práticos da inclusão [...] apenas terão chances de sucesso se inseridas numa análise ampla da escola como instituição atravessada por conflitos e demandas contraditórias entre si” (Laplane, 2007, p. 171).

Como as políticas centradas na homogeneidade não coincidem com o dia a dia escolar, o que temos, muitas vezes, é um discurso que não encontra eco na prática. Para Ball et al. (2014, p. 71), são traduções da política que ao se envolver com outras prioridades e demandas nas salas de aula, “[...] gotejam [...] para tornar-se parte da bricolagem de atividades de ensino aprendizagem, que consolidam ou deslocam efeitos de traduções anteriores”. Assim, a educação inclusiva no Brasil, apesar dos avanços, ainda tem um longo caminho a percorrer.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL

As declarações e convenções internacionais fundamentam as leis e decretos que determinam e orientam as políticas educacionais no Brasil. Todavia, cabe mencionar que não ocorre a mera transmissão de políticas e, mesmo com a influência dos órgãos multilaterais, as políticas instituídas no país foram/são reinterpretadas em âmbito nacional e reinterpretadas em âmbito local (Ball, 2001). A tradução dos textos internacionais ou sua adequação produz, algumas vezes, alteração nos enunciados e, por consequência, interpretações distintas do documento original. Como exemplo, Ferreira e Ferreira (2007) citam os termos Educação Especial e Educação Inclusiva tratados como sinônimos em algumas traduções, inconsistência que colocou as definições de inclusão e educação especial como únicas.

E, apesar de relacionar-se aos interesses de uma agenda econômica capitalista, Almeida e Corrêa (2007, p. 247) afirmam que “a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, proposto como um novo paradigma”, que atende aos movimentos de luta que historicamente reivindicam acesso a recursos e serviços sociais. Os autores salientam ser legítimo o direito a equidade e o levante de uma educação pautada na perspectiva inclusiva, todavia, chamam a atenção para os

investimentos e recursos disponibilizados para este fim que não surgem ao acaso, já que na lógica neoliberal, todo investimento tem um objetivo subentendido (atender aos interesses do mercado):

Diante do exposto acima, podemos verificar que a inclusão é um processo necessário para a manutenção do regime econômico atual, o qual necessita de mecanismos que contribuam para controlar, ou seja, amenizar o fenômeno avassalador da exclusão social, presente nas relações estabelecidas na sociedade contemporânea, que tem como princípio maior o acúmulo do capital (Almeida; Corrêa, 2007, p. 248).

Assim, a temática inclusiva se traduz complexa e com contradições intrínsecas ao seu processo, necessária ao considerarmos que todos possuem o direito à aprendizagem escolar. Cabe aqui diferenciar a educação especial e a educação inclusiva, a primeira está circunscrita às pessoas com deficiências físicas e/ou intelectuais, transtornos de desenvolvimento global (TGA), transtorno do espectro autista (TEA) e superdotação/altas habilidades, outras especificidades não se encontram nesse bojo. Já a educação inclusiva abarca a diversidade e, portanto, a educação especial, todas as especificidades se encontram aqui, inclusive de ordem socioeconômica, gênero, cor, crenças etc. Assim, a presença da inclusão nas políticas públicas permeia a educação regular e a educação especial, “[...] uma vez que estas ocorrem na dinâmica de produção das políticas públicas e de suas determinações econômicas e sociais” (Almeida; Corrêa, 2007, p. 248).

O quadro 4, traz uma breve síntese sobre os documentos orientadores da educação na perspectiva inclusiva, fomentados após a redemocratização do país.

Quadro 4 – Leis, decretos e/ou documentos que orientam a educação na perspectiva inclusiva.

Ano	Leis, decretos e/ou documentos orientadores	Princípios e/ou objetivos
1994	Política Nacional de Educação Especial	A política traz em seu texto um retrocesso, ao propor a “integração instrucional”, na qual poderia ingressar às turmas regulares somente aqueles com “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas [...], no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” ⁷ ”.
1996	Lei n. 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação	É a lei que regulamenta a educação básica. Nela, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.
1999	Decreto n. 3.298 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. E reitera a LDB (BRASIL, 1996).
2001	Lei n. 10.172 – Plano Nacional de Educação	Ele reitera a LDB e afirma que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.
2001	Resolução CNE/CEB n. 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado .
2002	Resolução CNE/CP n. 1 /2002	A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, [...] Sobre a Educação Inclusiva.
2002	Lei n. 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Dentre suas metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas e acessibilidade, além da formação docente.
2007	Decreto n. 6.094/07	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. O documento reforça a inclusão no sistema público de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto n. 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2009	Resolução n. 4 CNE/CEB	O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
2011	Decreto n. 7.611	Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.
2012	Lei n. 12.764	A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	A meta 4.: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
2020	Decreto n.10.502 – Política Nacional de Educação Especial	Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades,

⁷Atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

		estimulando a matrícula em escolas especiais – considerada um retrocesso.
--	--	---

Fonte: Adaptado (Brasil, 2023, s.n.)⁸.

O discurso difundido, à época, era sobre a promoção dos direitos nas diversas áreas – saúde, educação, lazer, trabalho e moradia. Conforme o quadro 4, após a Constituição Federal – CF (Brasil, 1989) o ordenamento jurídico do país fomenta leis que favorecem a inclusão da pessoa com deficiência física e/ou intelectual nas diversas esferas sociais. A própria CF, no artigo 205 define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso).

Em relação à educação especial, no artigo 208, inciso III, discorre que será assegurado “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E no artigo 227, inciso 1º, item III, “[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos” (Brasil, 1989).

O termo ‘preferencialmente’ provocou interpretações diferentes para a política inclusiva. De acordo com Nozu e Bruno (2015), às interpretações seguem duas vertentes, na primeira, a educação especial tem caráter complementar, suplementar e, em alguns casos, substitutivo ao ensino comum; e na segunda, essa modalidade de ensino é vista como um serviço complementar e/ou suplementar, sem a possibilidade de substituir a educação comum. Para esta pesquisa, adotamos a explicação de Mantoan (2015, p. 27): “o ‘preferencialmente’ refere-se ao ‘atendimento educacional especializado’, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos estudantes com deficiência”.

Após CF (1989), temos instituída a Política da Educação Especial (Brasil, 1994), que apesar de propor uma educação integradora, orienta que somente o estudante com “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas [...], no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”, frequentam a classe comum. Ela objetiva “[...] o ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre

⁸Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> Acesso em: 14 ago. 2023.

que possível” (idem, 1994). Já naquela época, foi considerada um retrocesso, pois perpetua a segregação e atribui o fracasso escolar ao estudante (Matos; Mendes, 2014, grifo nosso).

Nos anos subsequentes, após discussões efetuadas com diversos setores da sociedade é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996). Ela sintetiza o acordo estabelecido entre os países signatários da ONU. Dentre os compromissos assumidos, está a garantia do acesso e da permanência na escola, inclusive para aqueles elegíveis à educação especial. A LDB (Brasil, 1996) reafirma a CF (Brasil, 1989). O capítulo V trata da educação especial. O artigo 58 define para quem é a educação especial, substituindo o termo ‘portadores de deficiências’, escrito na CF por ‘educandos portadores de necessidades especiais’. Com a alteração de 2018, o artigo 58 afirma que:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, grifo nosso). Atualiza assim o termo ‘portadores de necessidades especiais’.

Os parágrafos 1º, 2º e 3º afirmam:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei n. 13.632, de 2018) (Brasil, 1996).

Para a oferta da educação especial, o artigo 59 salienta que os sistemas de ensino devem assegurar:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (Brasil, 1996).

O artigo 59 pontua as providências que os sistemas de ensino devem seguir, combinando a flexibilidade e a articulação das ações. Sobre os alunos com deficiência reafirma-se a necessidade de assegurar a continuidade dos estudos em escolas especializadas, inclusive para garantir a educação profissional. A LDB ainda menciona a instituição de um cadastro nacional

para os alunos com altas habilidades ou superdotação, para o fomento de políticas públicas adequadas ao desenvolvimento pleno desse público. O atendimento voltado à educação especial preceitua condições de acessibilidade e adaptações pedagógicas sempre que for necessário, formalizando a presença de professores especializados para o atendimento e integração dos estudantes nas classes comuns.

A década de 1990 traz como compromisso o acesso e a permanência escolar, pautada na universalização da educação básica. Conforme Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44), a universalização é vista:

[...] não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Destacamos ainda a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O referido documento traz um breve histórico sobre a segregação das pessoas com deficiências, afirmando que “[...] durante muito tempo o diferente foi colocado à margem da educação, sendo o aluno atendido em separado ou excluído do processo educativo, com base nos padrões de normalidade [...] à frente, estamos trabalhando para ter toda criança na escola e para assegurar uma boa escola para todos” (Brasil, 2001c, p. 5).

As diretrizes determinam, no artigo 2º, que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001c).

O referido documento afirma também que a adoção do conceito de necessidades especiais educacionais e de educação inclusiva proverá mudanças significativas na educação. Ao invés de ver no aluno o problema, exigindo deste o ajustamento para a educação, são os sistemas de ensino e as escolas que deverão ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001c).

As diretrizes salientam que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo essencial à manutenção do Estado democrático. Neste contexto,

[...] inclusão é a garantia de que todos terão acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 20).

Os princípios do referido documento são: “a preservação da dignidade humana; a busca de identidade; e o exercício da cidadania” (Brasil, 2001c, p. 24). Reitera-se que os espaços escolares são condizentes à efetivação das relações pautadas no respeito, identidade e dignidade e, por isso, a inclusão escolar representa igualdade de direitos e oportunidades, apesar das resistências que se perpetuam historicamente.

As diretrizes discorrem que o atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar pode substituir o ensino regular, um dos fatores que contribuiu para a não potencialização da política inclusiva. Outros fatores que consubstanciam com a desconexão entre o artigo 2º e a sua prática, foi a realidade das escolas brasileiras, muitas não tinham estrutura física adequada, não tinham equipamentos, a política de formação de educadores não foi eficiente; problemas que em muitos locais ainda persistem (Nozu; Bruno, 2015).

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana [...] quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001-2011).

O PNE (BRASIL, 2001-2011) estabeleceu na meta 16: “[...] assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício”. O PNE direcionou o sistema educacional brasileiro à concepção de uma educação especial inclusiva, corroborada, alguns anos depois, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, em 2008.

Entre 2001 e 2008, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ao definir que as instituições de ensino superior devem instituir nos currículos de licenciatura e pedagogia disciplinas e temas voltados à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Após, a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. A Portaria n. 2.678 (Brasil, 2002) aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) é de suma importância, estabelece o AEE e as normativas para as salas de recursos e professores da Educação Especial, atualizando alguns dispositivos das Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Brasil, 2001).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) em seu texto de apresentação reconhece que

[...] as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, s.n.).

Reitera que o objetivo da educação especial é possibilitar “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]”. A PNEEPEI apesar de definir o público da educação especial, afirma que estas definições “[...] devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (Brasil, 2008, s.n.).

A educação especial atua como a modalidade de ensino “[...] que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, s.n.).

O AEE deve ser ofertado no contraturno, na própria escola ou em outra de ensino regular ou centro especializado. As salas de recursos multifuncionais devem contar com equipamentos (tecnologias assistivas) e profissionais especializados, as atividades pedagógicas devem ser diferentes daquelas realizadas nas classes comuns para “[...] a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, s.n.).

A Resolução CNE/CEB n. 4/2009 estabelece, no artigo 5º que o AEE [...], não sendo substitutivo às classes comuns, pode ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, [...] (Brasil, 2009, p. 5).

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, no artigo 10, o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009, p. 7).

Para Nozu e Bruno (2015), o AEE possui um caráter reducionista, já que sua proposta é genérica e não atende às diversas idades e necessidades dos estudantes, atribuindo a educação especial um caráter instrumental. Outra crítica é que o modelo utilizado para a Educação Especial traz em sua proposta de atendimento a ‘inclusão’ composta pela uniformidade e homogeneidade, que evoca um modelo único em sua forma de existir. Observa-se “[...] os inegáveis avanços em direção à expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial brasileira; e o insucesso no desempenho escolar dessa clientela, e o incentivo explícito à iniciativa privada (Matos; Mendes, 2014, p. 44).

Cabe mencionar que a educação enquanto direito social deve abarcar a diversidade humana, “[...] em permanente relação dialética com a proclamação da universalidade da natureza humana, da qual se deduz, entre outras coisas, o direito de receber o ensino em condições de igualdade” (Sacristán, 2001, p. 73). Conquanto, ainda hoje a escola carrega em seus espaços, justamente, o contrário, busca-se abarcar a heterogeneidade por meio da função normalizadora, excluindo os que nela não se encaixam.

A nova política para a educação especial - PNEE (Brasil, 2020), em vista de ser revogada, possibilita a oferta de escolas e classes especializadas, e ainda escolas e classes de bilíngues para surdos. Na nova PNEE, é o próprio estudante ou sua família quem decide se a matrícula será na escola regular inclusiva ou em uma classe ou escola especializada.

Para a autora, as mudanças substanciais devem advir dos contextos de prática das referidas leis que em muitos momentos e lugares, não incidem no dia a dia escolar. Mesmo com algumas superações, há a segregação nítida que imprime uma forma velada da lógica marginalizada ao sistema e corrobora para a persistência das díades normais/anormais, alimentando preconceitos e estereótipos mantidos na base do processo educativo.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2015, p. 13).

Logo, percebe-se a importância da revitalização dos paradigmas escolares para ceder espaço à pluralidade, fundamental a qualquer nação que valoriza os sujeitos que a compõem. A natureza humana é concebida como única, que se manifesta de diferentes formas e, nessas circunstâncias, deve-se excluir as categorizações que legitimam as diferenças com o ideal de superioridade e inferioridade, privilegiado e marginalizado, capacitado e incapacitado.

A autora ainda menciona que

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar (Mantoan, 2015, p. 26).

Importante considerar que historicamente a educação no Brasil não se constituiu como prioridade do Estado para o corpo social, ao contrário, evidencia-se o seu fracasso e evasão perpetuados ao longo das décadas. Isto posto, para que a inclusão não se dê apenas no discurso, mas se efetive, as ações que a envolvem, devem ser repensadas, refletidas e recolocadas a partir de mudanças estruturais que tenham iniciativa da dimensão educativa, vista como um elemento fomentador de quebra de paradigmas.

2.4 APORTE TEÓRICO SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é complexa, porque abarca a diversidade humana. Diversidade esta que por muito tempo, foi reprimida, ignorada e, muitas vezes, forçada a enquadrar-se nos padrões impostos pela classe dominante. Os estereótipos são elementos da segregação e, ainda, encontram-se arraigados na sociedade. A homogeneização relaciona-se com os discursos políticos e as disputas de poder. Conforme explana Apple (2006, p. 44), para entender a educação e suas múltiplas funções é preciso observá-la enquanto atividade social constituída historicamente:

[...] sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada.

A educação é um recorte de um todo complexo que impõe seus padrões por décadas, a fim de perpetuar as disparidades culturais e socioeconômicas – usado como um meio para controlar as ações e o desenvolvimento da sociedade e, individualmente, dos sujeitos que a compõem. Para romper com essa estrutura perversa, Apple (2017) considera que devemos nos engajar em dois conjuntos de entendimentos. O primeiro envolve-nos em um reposicionamento – precisamos observar os processos que envolvem a educação pelos olhos dos menos favorecidos, aqueles que evadiram, reprovaram e/ou de algum modo não conseguem se encaixar no sistema de ensino, a partir daí será possível agir contra a ideologia imposta e “[...] os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas” (idem, p. 895). O segundo envolve-nos em ampliar a reflexão a partir das relações. Entender que a educação em essência é também ato político e ético: “precisamos situá-la nos contextos de relações desiguais de poder e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e nos conflitos que são gerados por essas relações (idem, 896).

Mantoan (2017a, p. 23) propõe-nos refletir sobre a ruptura desta estrutura. Para isto provoca os educadores a se questionarem: seguimos os antigos preceitos ou tentamos na prática efetivar ações que atendam de fato às necessidades da educação? Necessidades estas que privilegiam ambientes emancipatórios e transformadores. Para a autora, “[...] os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa [deveria passar] por uma reinterpretação” (idem, p. 23).

Para a autora, incluir é despir-se de rótulos e entender que a escola precisa modificar-se para atender aos sujeitos deste tempo. Ela se refere a todos os sujeitos e não somente aos elegíveis à educação especial, pois cada ser humano é único em seu percurso de aprendizagem, em sua construção identitária.

A inclusão é a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, desta maneira, estudar a diferença é um ponto crucial. A diferença é um conceito muito importante e que traz o cerne da compreensão da inclusão, pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes [...] Desta forma, excluir uma pessoa, por exemplo, por causa da cor, da deficiência ou qualquer outra forma de exclusão, além de ser um ato discriminatório, estamos negligenciando o indivíduo como pessoa (Mantoan, 2017b, p. 243).

O conceito proposto por Mantoan (2017b) amplia a perspectiva inclusiva para além da Educação Especial. Nesta vertente, qualquer sujeito pode/deve ter à disposição elementos equitativos para contribuir com sua aprendizagem, a partir de suas especificidades. Ao definir que todos podem utilizar os recursos voltados à educação especial, desconstrói-se a ideia de normalidade. Tal fato, não descaracteriza a necessidade de que uns necessitam mais do que outros, daí o princípio de equidade ser fundamental. A equidade é vista como

[...] um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente, das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos, somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais (Omote, 2003, p. 154).

Na educação inclusiva, Omote (2003) salienta que apesar de o discurso ser utilizado para a construção de projetos neoliberais, o sujeito – enquanto transformador do meio, pode no dia a dia mobilizar práticas humanizadoras, que de fato, privilegiam outros sujeitos.

Para consubstanciar com a afirmação de Omote (2003), evidenciamos as explicações de Mainardes (2006) sobre as políticas educacionais. O autor salienta que apesar de se [...] constituir pelos textos políticos e textos legislativos, em locais micros, como a escola, esta mesma política está sujeita à interpretação e recriação e [...] produz consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (idem, p. 53).

Sendo assim, na educação inclusiva, o educador, o gestor, a comunidade e demais sujeitos podem/devem interferir para garantir que qualquer estudante obtenha educação, conforme suas necessidades, em ambientes que dão visibilidade às diversas vozes.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (Bowe et al., 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Ao considerar a reinterpretação das políticas, é preciso voltar-se para o reconhecimento do ‘eu’ e do ‘outro’ enquanto sujeitos com crenças, valores, condições físicas e intelectuais

diferentes – ninguém é igual a ninguém – por isso, reconhecer o heterogêneo, valorizar a subjetividade é condição *sine qua non* para desprender-se dos modelos utópicos e ‘ideais’, base para uma educação plural, democrática e transgressora (Mantoan, 2015).

O reconhecimento e a valorização do outro incidem em valorizar as diferenças desse outro, princípio que requer a promoção da igualdade de direitos – já que evidencia a identidade humana. O reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades estão intrínsecos ao enfrentamento de preconceitos e discriminações “[...] a fim de que não se tornem desigualdades, por meio da garantia da alteridade, e da busca da superação do conflito aparente entre igualdade e diferença por meio da equidade social” (Pereira; Pereira, 2015, p. 8).

Skliar (2006) afirma que o desprendimento dos modelos tradicionais, fomentado em padrões, pressupõe o olhar para o outro. Conforme o autor, “[...] não temos, nunca, compreendido o outro, o temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído” (idem, p.39); e quando não conseguimos mais ignorá-lo, passamos a observá-lo como um problema. Essa condição recai sobre todos os desvalidos: deficientes físicos e/ou intelectuais; pobres (analfabetos, sem-teto, periféricos); pretos; em suma os marginalizados. O olhar excludente, portanto, está nas escolas como um reflexo da sociedade.

Para o autor, o problema da educação inclusiva é que ela ainda se pauta na socialização dos corpos, na unidade. Skliar (2006, p. 26) avalia que estamos a “[...] construir uma metástase e não uma metamorfose educativa”. Há nas escolas uma contenção do outro, para que este nunca se torne um agente articulador ativo. O outro é citado, mencionado, mas sua articulação, sua voz não é permitida. Assim,

[...] a educação deverá perceber esse outro em suas particularidades e, ainda, permitir que cada um se faça presente, ativo e contribuinte. Em uma postura de pertencimento àquele lugar, pois, alguém o notou e o fez notável e, assim, se afirmou como pessoa, como alguém que é importante e que pode contribuir para as relações de trocas e de aprendizagens. Elevando a discussão desse outro que chega à escola, em nossa sala de aula, e por quem temos uma obsessão, que acaba diferenciando e marcando o indivíduo como se ele estivesse errado em ser ou ter um transtorno e/ou uma deficiência. Nesse sentido, contribuimos para que a “igualdade” acaba imprimindo, nesse aluno, mais marcas de desigualdades, transformando o em um outro específico, marcado, e nossa obsessão é transformá-lo em alguém ou algo, como se pudéssemos fabricar um novo outro (Skliar, 2006, p.71).

Reconhecer o outro implica ensiná-lo sem ter que mudá-lo para aquilo que se considera ideal. O agir na perspectiva inclusiva, é antes de tudo, estabelecer uma relação dialógica com todos na escola. O diálogo horizontal, livre das disputas de relações de poder, permite aos sujeitos conhecer as potencialidades e fragilidades do outro, sem desconsiderá-lo.

[...] atingir a todos os alunos, não apenas os que apresentam alguma dificuldade maior de aprender ou deficiência específica. Porque em cada sala de aula sempre existem alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas. Sem sentido e atrativos intelectuais, sempre existem aqueles que protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais (Mantoan, 2015, p. 64).

Mas para isso, o desafio imposto é perceber “[...] que nossas instituições educacionais de fato operam para distribuir valores ideológicos e conhecimento [...]. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria)” (Apple, 2006, p. 45) e, a partir dessa constatação, encontrar meios para suprimir os elementos repressivos dos currículos homogeneizantes. Modificar as estruturas, prover os meios para acolher os sujeitos e envolvê-los nas aprendizagens é um exercício diário, um processo árduo e necessário.

Neste processo, está imbricado não só novas reflexões, mas mudanças práticas, com os meios adaptados e flexíveis para sua plena consumação. Não obstante, Mantoan (2015, p. 12), enfatiza: “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando”. Isto posto, é lícito afirmar que todas as esferas da vida humana, especialmente a profissional, possuem tais características transformadoras. Assim, adaptações no âmbito escolar são vitais para acompanhar as novas bases da contemporaneidade, como a inclusão, que requer uma ruptura com os modelos engessados e burocráticos que ainda permeiam a gestão escolar.

Gonçalves (2020) discorre ainda que a partir do diálogo e de um olhar crítico sobre o currículo e as ações desenvolvidas, há que se ter o reconhecimento, valorização e integração das diferenças em um mesmo espaço formador. As ações devem ser remanejadas com o fito de que as necessidades desse processo agregador sejam sanadas. Assim, o ensino torna-se único e não mais separa-se em regular e especial, representando um ganho consubstancial para um espaço de convívio íntegro que aprecie e compreenda a heterogeneidade humana.

Uma escola inclusiva, nesses moldes, beneficia a todos os alunos e lhes propõe uma formação integrada que não se condiciona e tampouco nutre a marginalização. “Esse modelo educacional pressupõe o acesso e a permanência com qualidade de todos os alunos no ambiente escolar: ninguém pode ser excluído por suas diferenças sejam elas de ordem social, étnica, de gênero ou deficiência” (Gonçalves, 2020, p. 21). Assim, “a escola inclusiva não é aquela que modifica o seu currículo para o aluno com deficiência, mas a que flexibiliza o currículo para todos e aposta em metodologias que permitem que os alunos estejam engajados para participarem das atividades propostas na escola e em sala de aula” (idem, 2020, p. 32).

A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (Mantoan, 2015, p. 35).

É preciso recriar o modelo educativo escolar, com base em um ensino que atenda às demandas da pluralidade e a mantenha sem o desprezo que a retira de cena; reorganizar pedagogicamente as escolas, onde o diálogo, a criticidade, a solidariedade e o espírito crítico fomentem a promoção de valores inerentes à cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, excluindo-se a segregação social e retirando da proposição utilitária o foco em passar de ano tão somente, onde se reprova a repetência; prover aos docentes uma formação sólida e continuada que o valorize para que ele possa ser estimulado em seu itinerário e percurso profissional, sendo o mediador de todos os seus alunos, sem exceções (Mantoan, 2015).

Conforme Skliar (2006) para a reorganização pedagógica da escola não há receitas prontas, contudo, a participação em sentido amplo da comunidade educativa é indispensável. A essencialidade das mudanças não está contida nas “[...] técnicas inovadoras, saberes extraordinários a serem aprendidos para que se faça a inclusão acontecer, há apenas o professor e sua escuta” (idem p.32), fundamentais para colocar o outro no centro do diálogo, para aflorar nos sujeitos envolvidos o sentimento de pertencimento e permitir ao educador conhecer o estudante para a partir dali, desenvolver um planejamento pedagógico.

Nota-se que a inclusão educacional é premissa base para a educação emancipatória – pois, ela assegura a aprendizagem de todos, permitindo aos sujeitos o desenvolvimento da crítica, da reflexão. Assim, ao conhecer o estudante e suas necessidades educacionais eliminam-se muitas barreiras “[...] para que o processo de ensino e de aprendizagem refletem princípios humanizadores” (Prais *et al.*, 2015, p. 126).

Conforme Mantoan (2015), se desde pequenas as crianças souberem apreciar – e não condenar ou se esforçar para respeitar – as diferenças, é certo que o futuro da nação será mais humano, democrático, inclusivo, justo e próspero a todos os entes sociais, pois é justamente a instituição escolar a responsável para preparar os cidadãos do presente e, sobretudo, do futuro.

2.5 A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A organização da escola, a partir da década de 1990, também é retratada nos documentos que arregimentam as leis voltadas à educação no país, a LDB (Brasil, 1996) em seus artigos 14

e 15, discorre sobre a gestão democrática, modelo que deve ser adotado nas escolas, a fim de corroborar com os pressupostos já delineados na CF (Brasil). Conforme a LDB (BRASIL, 1996):

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Os artigos afirmam a gestão democrática do ensino público na educação básica com a participação ampla da comunidade e de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Porém, Saviani (2010, 39) discorre: “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quando se menos falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”, isto porque, o discurso neoliberal, impôs a escola uma falsa democracia, uma falsa autonomia que na prática mascarou muitos elementos não democráticos.

Conforme Paro (2010), às ações vistas como democráticas, regulamentam e controlam a escola para que esta atenda aos interesses de grupos dominantes. Isso se reflete no cerceamento de aprendizagens do conhecimento historicamente acumulado. Por isso, é importante que a escola consiga retomar a sua função primária, provendo meios para desvencilhar-se dos modelos impostos. O estudante, o educador e a comunidade devem vivenciar o caráter transformador subjacente ao conceito de gestão da educação, o que implica refletir, debater, discutir todo o processo – tarefa árdua para o gestor, que precisa abarcar as dimensões pedagógica, financeira, material e patrimonial e de recursos humanos.

Para a educação inclusiva, salientamos que os objetivos articulados da escola devem atender à heterogenia que ocupa seus espaços, logo os princípios, as técnicas e os métodos utilizados em sua administração devem adequar-se a esse objetivo. Essa ruptura é um desafio, já que a gestão democrática que é imposta pelo movimento neoliberal “[...] promove a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função” (Paro, 2010, p. 196-197).

Nesta dinâmica, incorpora-se à educação os elementos performáticos que sobrecarregam os gestores e educadores para o cumprimento de metas e objetivos que retroalimentam a educação pautada na padronização. Ball (2005, p. 545) pontua que a

[...] performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar [...].

A performatividade compromete a instituição educacional à medida que suas preocupações se pautam em alcançar tais resultados, desconsiderando os demais elementos que tangenciam a comunidade escolar.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura é um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (Ball, 2005, p. 544).

Ao se ver sobrecarregado, diretor e educador acabam orientados pelos materiais condizentes com as necessidades do mercado; modelos prontos – que dão a falsa sensação de que os problemas da educação brasileira se resolvem com fórmulas prontas. Há sempre um discurso (por vezes, implícito) de que a culpa é do professor, coordenador e gestor – e, imerso nos problemas oriundos da educação, muitos acabam se convencendo desse discurso.

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimento de orgulho, culpa, vergonha e inveja (Ball, 2005, p. 547).

Neste contexto, os saberes docentes, suas experiências e vivências são colocados a margem, “Existe, uma possível ‘ruptura’ entre aquilo que os próprios professores veem como ‘boas práticas’ e ‘necessidades’ dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro” (Ball, 2005, p. 548). A gestão participativa com suas discussões coletivas pode colaborar para transformar a escola, voltar a essência do que é ser professor – trazer à tona as boas práticas, os saberes docentes e suas experiências.

[...] temos que desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir da experimentação e das lutas do presente. O princípio do comum que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capaz de revolucionar o conjunto de relações sociais [...] precisamos trabalhar por outra razão do mundo (Ball, 2005, p. 559).

A gestão escolar, junto aos seus, tem condições para trabalhar por outra razão de mundo. Não é um movimento fácil porque exige traçar novos caminhos, promover novos projetos, mas é possível. A gestão participativa atuando no “[...] compromisso coletivo de construir as próprias regras; extrai força do compromisso prático que une todos os que elaboraram juntos as regras de sua atividade” (Ball, 2005, p. 559); transformando a educação em um instrumento emancipatório.

A educação democrática é um movimento que construído com ações diárias, pode paulatinamente, transformar os autores envolvidos nela. Libâneo (2013) pontua que a prática democrática é caracterizada pelo hábito de levar em conta as opiniões de outras pessoas e considerar as consequências de uma ação e seu impacto sobre os outros além de sua vantagem para o agente. Tal como propõe Ball (2005) é uma construção coletiva de ações e, por isso, traz a ideia de pertencimento e de corresponsabilidade entre os sujeitos. Ideia esta que deve permear todos os espaços da escola e seus planejamentos.

A gestão participativa acentua a necessidade de se estabelecer objetivos e metas comuns, documentados no PPP,

A organização torna-se um agrupamento humano formados por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vidas singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos (Libâneo, 2013, p.382).

Assim, a educação pode ser exercida em sua totalidade. Contudo, os gestores devem mediar as inter-relações e interações, possibilitando a todos os envolvidos a visibilidade de suas vozes. A participação de todos na construção coletiva, corrobora com a educação inclusiva, já que nela se prevê o respeito às ideias plurais e as soluções que privilegiam o bem-estar coletivo. Segundo Mittler (2003, p. 23), “[...] a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula”. Fundamenta-se em conjunto de valores no qual todos se sentiram acolhidos e pertencentes. Proposição defendida por Libâneo (2013) ao afirmar a essencialidade de um sistema educacional de aprendizagem personalizada. Proporcionar a cada aluno a oportunidade

de provar seu talento não é a deslealdade para com a excelência, mas sim a realização dela, é a concretude das boas práticas docentes, de seus saberes, do olhar ao outro e seu reconhecimento.

A gestão escolar é um processo que envolve diferentes dimensões e desafios. E um dos principais papéis do gestor escolar é garantir a qualidade do ensino e aprendizagem, promovendo a formação integral dos estudantes. Para Libâneo (2013 p.24), “[...] o gestor deve ser um líder que inspire confiança e motive os professores e demais funcionários da escola a trabalharem em equipe, em prol do objetivo comum”.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomentar as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar (Tezani, p. 292, 2010).

Sua atuação, portanto, fomenta ações junto aos seus, criando um ambiente de trabalho respeitoso, colaborativo no qual a responsabilidade é compartilhada. Um ambiente em que as práticas performáticas não encontram eco. O trabalho pedagógico precisa conectar-se à realidade dos alunos, em outras palavras, fazer sentido para eles, integrando o cotidiano aos saberes, bem como as disciplinas, que interagindo entre si criam uma dimensão mais contextualizada, profunda e global, facilitando a compreensão do todo para o aluno.

A organização escolar imbrica-se aos objetivos da escola e contribui para que esses sejam conquistados. Dessa forma, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.436).

A organização escolar, planejada, tem a função de articular os processos administrativos e pedagógicos. A base para ela deve ser os princípios humanos e sociais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 437) enfatizam que “[...] a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais”.

Do ponto de vista das políticas públicas, Veiga (2002) afirma ser necessário dar autonomia para as escolas. Pais, professores, diretores e alunos devem refletir e pensar sobre a sua realidade, a organização dos espaços escolares depende da disponibilidade de ação, para

em conjunto decidir o que fazer com eles. Dentro das ações que cabe à escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 328-329) pontuam:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A participação na escola deve ter caráter emancipatório, equitativo. Todos de fato devem ser convidados a participar e a discutir tomadas de decisão, não pode resumir-se à burocracia, há que se ter um sentido mais forte de prática da democracia, “[...] de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder, de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos” (Libâneo, Oliveira; Toschi, 2012, p. 328-329).

A integração e a articulação entre as metas a serem atingidas e como elas serão atingidas é de responsabilidade de todos, todavia Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) salientam que cabe maior responsabilidade à direção e à coordenação pedagógica, as quais respondem mais diretamente pelas condições e pelos meios de realização do trabalho docente na sala de aula.

Observa-se que a articulação entre as necessidades provenientes da realidade da escola e o plano de aula subjaz à formação humana – o objetivo da escola é a formação do sujeito crítico, autônomo. Assim, “[...] as condições de funcionamento organizativo, as mudanças organizativas e pedagógicas devem estar subordinadas a princípios e valores emancipatórios, com os quais se superem as contradições e os bloqueios que impedem os indivíduos de desenvolver o próprio potencial e construir as próprias atividades (Libâneo, Oliveira; Toschi, 2012, p. 385).

Ao sair da escola, o sujeito deve (ou deveria) ser capaz de criticamente participar da sociedade, para contribuir com a transformação de sua realidade (e, com uma sociedade mais justa e igualitária) e não apenas para integrar o mercado de trabalho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A seção apresenta a metodologia da pesquisa. Discorre sobre o universo da pesquisa, os seus participantes, os instrumentos de produção de dados e sua categorização. Fundamenta-se em Mynaio (2010); Lüdke e André (2020); Fonseca (2002); Bardin (2011).

3.1 NATUREZA DE PESQUISA

Com vista a responder à questão que norteia essa dissertação, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentamo-nos nas proposições de Mynaio (2010). Para a autora, a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (idem, p.12). Assim, o uso de natureza qualitativa constitui uma modalidade investigativa que visa à compreensão dos aspectos estabelecidos para as relações e interações sociais e culturais.

O caráter qualitativo foi escolhido por permitir a interpretação dos fatos por meio dos sujeitos e do fenômeno observado. Conforme Lüdke e André (2020, p. 13), a vertente qualitativa “[...] vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. As autoras salientam ainda que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento” (Lüdke; André, 2020 p. 12).

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa está organizada em duas etapas, conforme a descrição no quadro 5.

Quadro 5 – Etapas e instrumentos para pesquisa.

Etapa 1:	
Pesquisa bibliográfica	Levantamento de pesquisas correlatas Revisão de literatura
Etapa 2:	
Pesquisa documental	Documentos municipais – Leis, decretos Plano Municipal de Educação Diretrizes de atuação da equipe multiprofissional da rede municipal da educação Regimento escolar da educação. Escolas PPP - da escola Municipal Prefeito Noé Alves Ferreira PPP - Escola Municipal Benedito Costa Manso Plano Gestor da escola Benedito Costa Manso
Produção de dados	Questionário Grupo Focal Entrevista
Categorização da produção de dados	Realidade com que os gestores trabalham. Condições de trabalhos dos professores das turmas regulares e professoras da educação especial. As conquistas e o distanciamento que ainda existe entre as leis e a realidade das escolas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

3.1 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA EM CAMPO – ETAPAS 1 E 2

Para selecionar os materiais para a pesquisa documental, solicitamos as escolas os seus respectivos projetos pedagógicos. A escola Municipal Prefeito Noé Alves Ferreira, nos enviou o PPP em maio de 2023.

A Escola Municipal Benedito Costa Manso também nos concedeu o documento, contudo, aguardamos até o mês de outubro de 2023 para recebê-lo. O PPP estava sendo atualizado pelos membros da comunidade escolar. Anterior ao PPP tivemos acesso ao Plano Gestor da referida escola.

Os documentos referentes à secretaria de educação estão dispostos no site da prefeitura de Santo Antônio do Pinhal.

Em relação à pesquisa de campo, consideramos o estudo de caso apropriado para esta dissertação, já que o intuito é saber como o *modus operandi* da gestão escolar foi constituído para lidar com a educação inclusiva. Conforme Fonseca (2002, p. 36), o estudo de caso visa “[...] conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe

ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (Fonseca, 2002, p. 33).

Ainda de acordo com Fonseca (2002), sua base interpretativa busca compreender como é determinada a situação do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, “[...] que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (Fonseca, 2002, p. 33).

Sobre os instrumentos de produção de dados, selecionamos três. O questionário, a entrevista e o focal foram elaborados, de acordo com as proposições de Libâneo (2013). De acordo com o autor, “[...] as formas de organização e de gestão são práticas educativas, elas educam e ensinam” (Libâneo, 2013, p. 12). Logo de suma importância para a aprendizagem dos estudantes e para a educação inclusiva; “[...] a gestão da escola não é um problema apenas do diretor, do coordenador pedagógico, mas de todos os que trabalham na escola” (Libâneo, 2013, p. 12).

O autor afirma que todos os profissionais da escola podem contribuir para práticas de organização e gestão, a fim de tornar o espaço escolar um ambiente participativo, propício à aprendizagem, acolhedor – para isso o autor pontua três conceitos básicos: i) Organização e gestão como práticas educativas; ii) os conceitos de cultura organizacional, comunidade de aprendizagem, motivos individuais e coletivos, zona de desenvolvimento próximo e participação; iii) como aprimorar as práticas de organização e gestão visando ao bom funcionamento da escola de modo a atuar na aprendizagem de professores e alunos.

Os instrumentos de produção de dados tiveram como base os estudos de Libâneo (2013), em específico sobre a organização geral da escola, o roteiro foi retirado da obra, *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática* (Apêndice A). A seguir, detalhamos os procedimentos de produção de dados.

3.3.1 O questionário

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário, nele objetivamos analisar como ocorre o *modus operandi* das escolas em relação à educação inclusiva. A escolha do questionário se deu por ser um instrumento desenvolvido cientificamente, “[...] composto por um conjunto de perguntas ordenadas, de acordo com um critério predeterminado, que deve ser

respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes” (Marconi; Lakatos, 1999, p.100).

As questões foram agrupadas considerando os eixos:

Aspectos administrativos gerais – as questões margeiam sobre o tipo de gestão; a execução das atividades diárias; relacionamento interpessoal entre os atores escolares.

Funcionamento da rotina da escola – as questões versam sobre a organização dos horários e espaços escolares; quantidade de alunos; critérios para a matrícula; distribuição de classes entre professores. A função de funcionário.

Aspectos da organização pedagógico-didática – uso ou não do PPP para os planejamentos diários; organização da semana de planejamento; escolha dos materiais didáticos. Apoio-técnico pedagógico aos educadores, funcionários e equipe gestora.

Assistência aos alunos – as questões observam sobre a participação dos alunos no processo de elaboração dessas normas. Apoio aos professores para adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas dos alunos elegíveis à educação, mas não só.

A realização do questionário ocorreu entre julho e agosto de 2023. Contudo, ao ler as respostas, consideramos ser necessário o aprofundamento da produção de dados, pois algumas questões não foram respondidas e outras tiveram como resposta ‘sim’; ‘não’, sendo necessário utilizar outro método de pesquisa, a fim de compreender como ocorre o *modus operandi* das escolas em relação à educação inclusiva e sua implementação.

Deste modo, decidimos que o grupo focal conseguiria reunir informações mais detalhadas para o devido aprofundamento das análises.

3.3.2 O grupo focal

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (DIAS, 2020).

O roteiro para a realização do grupo focal, também se fundamenta em Libâneo (2013), contudo, reestruturamos algumas perguntas para o aprofundamento da pesquisa (Apêndice B).

No dia 24 de outubro, no período da manhã, realizamos o grupo focal na Escola Noé Alves Ferreira, com a equipe gestora: Fabrício (coordenador fund. II), Gerusa (diretora) e Professora da Educação Especial Vanilza – o encontro foi gravado e transcrito (Apêndice C). Também no dia 24 de outubro, no período da tarde, realizamos o grupo focal na escola Benedito Costa Manso, com a equipe gestora: Angélica (coordenadora fund. I e II) e Delma (diretora) – O encontro foi gravado e transcrito (Apêndice D).

3.3.3 A entrevista

Em junho de 2023, a supervisora da Secretaria Municipal de Educação enviou-nos por áudio algumas explicações sobre o processo de implementação da educação inclusiva nas escolas municipais, conforme solicitamos (Apêndice E e F). A sua rotina de trabalho a impediu de participar do grupo focal ou de qualquer outro tipo de encontro.

Em outubro de 2023, convidamos também alguns professores para participar do grupo focal (todos já haviam respondido o questionário). Infelizmente, por causa da rotina escolar, nenhum deles conseguiu participar deste encontro. Assim, após algumas tentativas, conseguimos gravar uma entrevista com a professora Isabel. No período da manhã, ela dá aula para o primeiro ano e, no período da tarde, ela é professora de Língua Portuguesa, para os sétimos e nonos anos, na escola na escola Benedito Costa Manso. Gravamos a entrevista no dia 26 de outubro – posteriormente realizamos a sua transcrição.

Ainda no dia 26 de outubro, conseguimos gravar uma entrevista com a professora Gardênia. Ela é professora de educação especial da escola Benedito Costa Manso – posteriormente realizamos a sua transcrição.

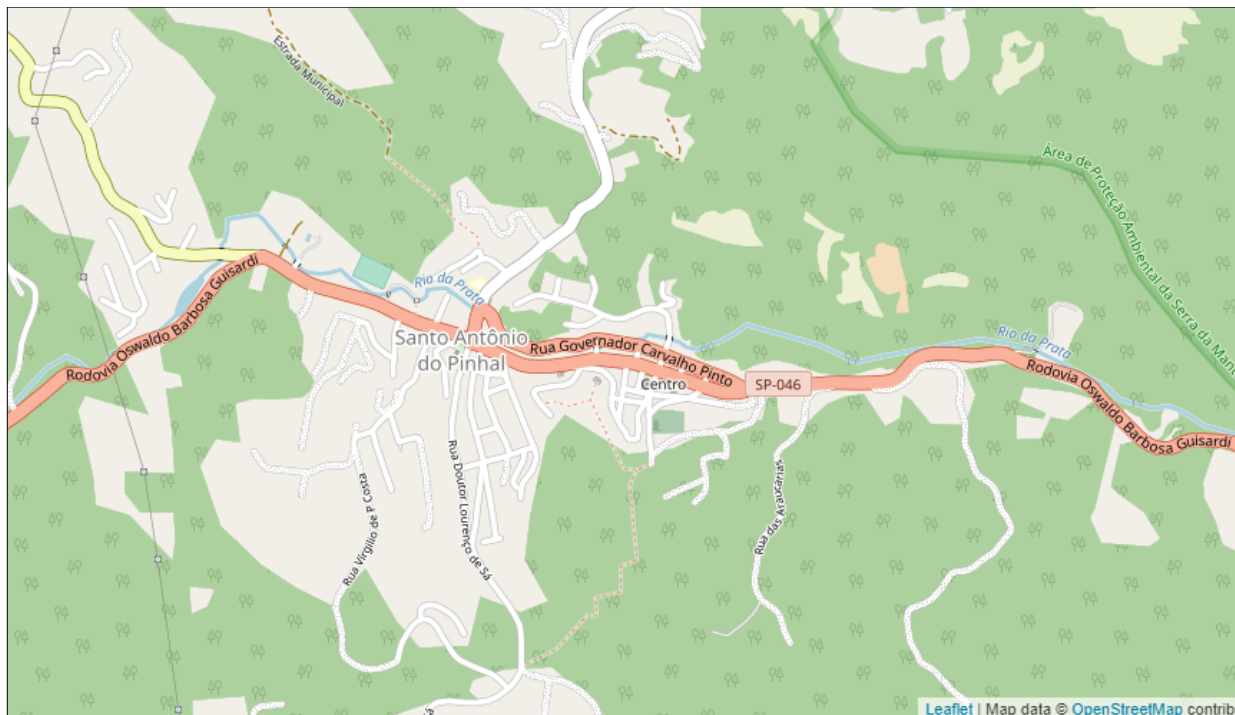
A seguir, apresentamos o universo de pesquisa e descrevemos o perfil dos participantes.

3.4 O MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL

Em breve síntese, discorremos que Santo Antônio do Pinhal foi elevado à Freguesia pela Lei Provincial n. 2, de 23 de março de 1861, e anexado ao Município de São Bento do Sapucaí; a Distrito de Paz, em 1880, e anexado ao Município de Campos do Jordão, em dezembro de

1934. Em 1944 voltou a anexar-se a São Bento do Sapucaí, ganhando autonomia em fevereiro de 1959, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁹ (BRASIL, 2022).

Figura 1 – Mapa Santo Antônio do Pinhal.



Fonte: Google Maps (2023)¹⁰.

Santo Antônio do Pinhal é uma região turística, localizada no Vale do Paraíba Paulista (mesorregião). A ocupação majoritária de seus habitantes está relacionada ao turismo e ao setor primário. O número de habitantes, conforme o IBGE (Brasil, 2022) é de 7.133 pessoas, por densidade demográfica são 53 habitantes (aproximadamente). Importante contextualizar a região, pois a cidade traz peculiaridades provindas das áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos, com perfil mais interiorano. O município não faz parte das áreas do agronegócio, sendo margeada por mata Atlântica composta por regiões montanhosas.

A proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total é de 18,1%, considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tem 32,5% da população nessas condições. A proporção de renda externa da cidade é de mais de 82% (Brasil, 2022).

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-antonio-do-pinhal/historico> Acesso em: 19 ago. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-santo-antonio-do-pinhal.html> Acesso em: 19 ago. 2023.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Santo Antônio do Pinhal foi sancionado em 2015, de vigência decenal vigora até 2025. Suas proposições seguem o PNE (2014-2024). Há inclusive a projeção para implantar a escola de período integral. Até o fim da vigência do PNE (BRASIL, 2014-2024) a educação pública deve “[...] oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (SANTO ANTÔNIO DO PINHAL, 2015, p. 71). A figura 2 traz um panorama das matrículas no município.

A rede de ensino municipal em Santo Antônio do Pinhal possui sete escolas, a concentração maior de crianças matriculadas está no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, totalizando 934 matrículas neste segmento. Não obtivemos da secretaria de educação, o total de alunos elegíveis à educação especial, em 2023, considerando os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A nota do IDEB do município nos anos iniciais é 6,0 – a meta para 2021 era 6,8; a nota dos anos finais 5,5 – a meta da cidade para 2021 era de 6,0; o município até o momento não conseguiu atingir a projeção feita pelo IDEB (Brasil, 2022). O PME cita as notas do IDEB e salienta que até 2025 atingirá a projeção estabelecida.

Em relação à Educação Infantil,

Tendo como objetivo um espaço onde cada criança pode se desenvolver através de um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos exercendo sua cidadania desde a infância. Nesta perspectiva, o currículo não está pronto, mas vai sendo construído no dia-a-dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças na sua busca de compreensão e significação do mundo (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 12).

O segmento de Educação Infantil como os demais, adotou em 2019 o currículo Paulista, desde então, a escola faz seu planejamento conforme o documento estadual. O Currículo Paulista, das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (volume 1), foi homologado em agosto de 2019. O segmento infantil atende 278 crianças, incluindo uma sala multisseriada integral rural e a creche municipal, possui uma escola central e quatro rurais vinculadas a primeira (Santo Antônio do Pinhal, 2015).

O ensino Fundamental possui duas escolas – vinculada a uma delas, há três escolas rurais. A faixa etária dos alunos atendidos na escola se encontra entre 6 e 16 anos, com predominância ao nível socioeconômico de classe média baixa, sendo os mesmos filhos de produtores rurais, trabalhadores assalariados, funcionários públicos, caseiros, profissionais liberais entre outros.

As escolas do segmento infantil e Ensino Fundamental possuem alunos elegíveis à educação especial, conforme o PME (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 38):

Os alunos de inclusão com diferentes necessidades são acompanhados pelos professores regentes, auxiliares de classe, monitores, professores especialistas, fonoaudiólogo, psicólogo, a fim de que possam amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos e orientarem os professores quanto ao cuidado que devem ter para trabalhar com os alunos. Realiza-se um trabalho efetivo com os pais, que também são orientados pela equipe de especialistas, proporcionando a todos, acompanhamento e formação conforme as necessidades apresentadas. Dentro de parâmetros legais procura-se cumprir o direito que toda criança tem de aprender, frequentar a escola e ser incluído.

O PME salienta que os estudantes são acompanhados pelos professores regentes, além dos auxiliares; os alunos que necessitam são atendidos no contraturno na sala de recurso multifuncional.

A meta do PME em relação ao público elegível à educação especial é:

Toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 67).

Para alcançar a meta, o município objetiva cumprir as seguintes estratégias:

1 Expandir o Atendimento Educacional Especializado para o EJA – Educação de Jovens e Adultos; 2 Ao longo deste plano implantar sala de recursos multifuncionais para as escolas sedes que não as possuem; 3 Viabilizar parcerias para fomentar a formação continuada dos profissionais que atuam com a educação inclusiva; 4 Ampliar os recursos tecnológicos e pedagógicos para as salas de Atendimento Educacional Especializado (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 67).

Anterior ao PME atual, foi sancionada a Lei municipal que institui o AEE, via Decreto n. 1752, de 4 de julho de 2013. Ela fixa as normas para o AEE para os estudantes da rede municipal de ensino. Fundamenta-se no ordenamento jurídico federal. Conforme o artigo 5º, considera-se público alvo da AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição alunos com autismo (clássico), Asperger, síndrome de Rett, transtorno degenerativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande desenvolvimento com as áreas do conhecimento humano isolados ou combinadas, que: a) intelectual; b) de liderança; c) psicomotora e; d) artística (Santo Antônio do Pinhal, 2013, p. 2).

A referida lei instituiu a sala de atendimento especializado – SAEE regida por professores do município, que à época deveriam passar por processo seletivo, os professores selecionados passam por avaliação anualmente. Conforme o artigo 7, “A elaboração e a execução do plano do AEE são de competência dos professores que atuam na SAEE ou no centro de AEE com a participação da família e em interface com os demais serviços clínicos”, ainda conforme ao artigo 8: “Para a matrícula do aluno na SAEE, a escola deverá apresentar o laudo clínico e o relatório pedagógico da sala regular” (Santo Antônio do Pinhal, 2013, p. 2).

Em relação à SAEE, o artigo 9 afirma que “deverá ter espaço físico próprio, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e ainda equipamentos específicos de acordo com a demanda escolar”. O atendimento das crianças pode ser realizado em pequenos grupos (máximo 4) ou individualmente, o processo avaliativo deve ser contínuo com prevalência nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a frequência ao SAEE é obrigatória e responsabilidade da família, conforme pontua o artigo 12 (Santo Antônio do Pinhal, 2013, p. 2).

A organização e funcionamento do SAEE ocorre da seguinte maneira:

Cada aluno deve ter diagnóstico ou laudo da área clínica. Os supostos casos de alunos com deficiência são encaminhados à área de saúde para investigação, os supostos casos mais graves (sem laudo) são acompanhados e seu professor é orientado. O horário de funcionamento é o contraturno à sala regular, com atendimentos individuais na duração de 60 minutos cada. Os atendimentos acontecem uma, duas ou até três vezes na semana, dependendo da necessidade do educando. Os alunos são atendidos individualmente, pois após avaliação percebeu-se que apresentam habilidades, dificuldades, especificidades bem diferenciadas. Cada aluno tem um plano de ação definido, com estratégias pedagógicas que favorecem seu acesso ao currículo. [...]

São preparados e confeccionados materiais e jogos pedagógicos específicos para o uso dos alunos na sala de AEE. [...]

Elaboram-se materiais didático-pedagógicos utilizados pelos alunos nas salas de ensino regular. [...]

Existem o atendimento ao aluno e o acompanhamento do trabalho do professor regente e dos auxiliares. Há ainda o planejamento, a confecção de materiais e as atividades, partindo do interesse e da necessidade específica do educando. [...]

As orientações aos professores regentes/auxiliares são realizadas de forma direcionada. [...]

Os casos são acompanhados individualmente, consideradas as especificidades. Os monitores são orientados semanalmente. [...] Trabalho em parceria com o psicólogo e fonoaudióloga. [...] (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 49).

O atendimento do AEE acontece no SAEE, sempre no contraturno, as escolas que não possuem a sala de recurso têm a criança atendida em outra escola. O trabalho em parceria com a equipe multidisciplinar está em curso, atualmente há uma fonoaudióloga e uma psicóloga que contribuem com os estudantes e, quando necessário, com os professores. Há também uma psicopedagoga para atuar com os alunos com hiperatividade, dislexia e/ou outras dificuldades.

Sobre a gestão democrática, o PME (2015-2025), visa “[...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação à consulta pública e à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 101).

Atualmente, o grupo Gestor das escolas do município é composto por quatro colaboradores: uma diretora e três coordenadores para cada escola, exceto as vinculadas. Os coordenadores têm como função identificar os interesses e necessidades dos professores e alunos, aprofundando nas questões teóricas e metodológicas; verificar a atuação dos educadores e o desenvolvimento das potencialidades físicas, biológicas, intelectuais e efetivas do aluno; analisar a conjuntura nacional para a associação do saber e cultura (Santo Antônio do Pinhal, 2015, p. 45).

De acordo com o Censo Escolar (Brasil, 2022), o município possui um Conselho para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); possui Conselho Escolar; Conselho Alimentar Escolar, porém ainda não tem um Conselho de Transporte Escolar. O Conselho Municipal de Educação (CME) está vigente desde 2006 e está ativo.

Em abril de 2023, o município, nas atribuições da secretaria de educação, estabeleceu as Diretrizes de Atuação da Equipe Multiprofissional da Rede Municipal de Educação. O referido documento, firma-se sobre a necessidade de efetivar as políticas educacionais que preconizam a educação inclusiva. Para a execução de tal intento, as diretrizes discorrem sobre a organização das atividades da equipe multiprofissional. Conforme as diretrizes,

As presentes diretrizes foram elaboradas conjuntamente pelos profissionais da equipe multiprofissional, contando com embasamentos teóricos específicos, bem como seguindo as orientações e determinações de conselhos de classe e outras instâncias que regulam as ações profissionais (Santo Antônio do Pinhal, 2023, p. 2).

O referido documento nasce da necessidade de (re)organizar o atendimento aos alunos elegíveis à educação especial e outros com necessidades diversas para seguir com os processos de aprendizagem. O referido documento traz, em seu bojo, a composição da equipe multiprofissional; os objetivos gerais e específicos da equipe; a determinação do caráter de serviço e a forma de prestação desses serviços; o processo de atendimento das demandas. Em seus anexos há um formulário para a coleta de demandas e os documentos profissionais por área.

A equipe multiprofissional é composta por um assistente social que cumprirá a carga semanal de trinta horas. Um fonoaudiólogo com carga de vinte horas. Um psicólogo com carga horária de vinte horas. Estes profissionais atuarão em regime de colaboração com as escolas e com os demais setores responsáveis pelo bem-estar da criança e do adolescente (área da saúde, conselho tutelar).

Os profissionais são volantes e devem reunir-se com os professores da educação especial e equipe gestora toda a semana, bem como avaliar e observar os estudantes. O cronograma estabelecido para as visitas é: toda segunda-feira a visita ocorre na escola Prefeito João Baptista da Motta; toda quinta-feira na escola Benedito da Costa Manso; e toda sexta-feira na escola Prefeito Noé Alves Ferreira (Santo Antônio do Pinhal, 2023).

O objetivo das diretrizes é “[...] oferecer suporte à Secretaria Municipal de Educação no sentido do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, aportando qualidade através de apoio técnico especializado nas áreas afins”. Em relação aos serviços prestados, as ações devem ser de cunho pedagógico, “[...] sendo velado, aos seus integrantes, atendimentos particularizados de caráter clínico ou terapêutico dentro do ambiente escolar, exceto em situações de emergência” (Santo Antônio do Pinhal, 2023, p. 5).

Para ao atendimento das demandas, deve-se seguir com os seguintes critérios: acolhimento da demanda, requerido em documento específico; análise da demanda por meio de triagem interna e manejos específicos por especialidade a fim de prosseguir com o atendimento; realização das avaliações (observações em aulas ou intervalo; entrevista com os pais, direção, professore e, eventualmente, avaliações diretas com os alunos); delineamento das ações colaborativas, planejadas nas reuniões semanais. A seguir, apresentamos as escolas participantes da pesquisa.

3.4.1 Escola Municipal Benedito da Costa Manso

A Escola Municipal Benedito da Costa Manso (EMBCM) deu-nos acesso ao PPP em outubro de 2023. A escola oferta o Ensino Fundamental – do 1º ano ao 9º ano. A equipe gestora é composta pela diretora e duas coordenadoras, atualmente há oito professores que lecionam para os anos iniciais, são polivalentes com graduação em Pedagogia. Para os anos finais, há catorze professores especialistas. Há três professoras auxiliares de classe, polivalentes.

A escola funciona no período da manhã e tarde, conta com o horário semanal para a formação continuada às terças-feiras (das 12h30 às 14h10) e às quartas-feiras (das 18h às 20h). O primeiro horário é destinado aos professores que lecionam para os anos iniciais e o segundo para os anos finais.

Conforme seu PPP (EMBCM, 2023) a escola possui uma estrutura adequada para o número de alunos e é organizada, limpa e arejada. São disponibilizadas salas para a direção, coordenação, secretaria, professores, aulas, laboratório de informática, biblioteca, atendimento educacional especializado, quadra poliesportiva, pátio para uso coletivo, refeitório e banheiros para alunos e funcionários. Os espaços são amplos e bem cuidados, com carteiras para alunos e professores, além de murais e mesas para exposição de trabalhos pedagógicos e alimentação.

Para a escola, as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios éticos valorizam a autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas. Os princípios políticos garantem os direitos de cidadania, a criticidade e o respeito à ordem democrática. Já os princípios estéticos valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais (PPP EMBCM, 2023).

A escola localiza-se na zona rural da cidade e atende crianças e adolescentes dos bairros vizinhos, o público atendido carece de alimentação, atendimento de saúde, “interferindo no nível intelectual e cultural dos estudantes” (Plano Gestor EMBCM, 2020, p.7).

Conforme o Plano Gestor EMBCM, sua missão é adaptar-se à nova realidade, na qual é muito difícil estabelecer pontos de referência fixos dentro de um mundo que muda rapidamente devido às revoluções tecnológicas e o estabelecimento de novos valores sociais, econômicos e políticos.

A escola precisa aquilatar seus valores, meios e processo para poder identificar o que, dentro do escopo acumulado ao longo de sua história, é válido frente ao presente desafio e o que se conservado, não contribuirá para a formação de cidadãos flexíveis que percebam as mudanças e, criticamente escolher a forma com a qual poderão compreender, enfrentar e adaptar-se à realidade do momento (Plano Gestor EMBCM, 2020, p. 6).

Na sequência, o documento apresenta a caracterização da comunidade a qual pertence a unidade escolar. Menciona que a maioria das famílias possui somente o Ensino Fundamental. Os motivos recorrentes, conforme o Plano de Gestão (2020) são: necessidade de trabalhar, gravidez precoce e desinteresse. O documento afirma que a comunidade será convidada a participar das tomadas de decisão da escola quando possível e desde que sejam membros do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM), os demais não podem participar.

Após as apresentações referentes à escola, o Plano de Gestão apresenta os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), afirmando que “[...] a formação do aluno deve estar baseada nas dez competências gerais da BNCC, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Plano Gestor EMBCM, 2020-2024, p. 15).

As práticas pedagógicas realizadas durante o ano são discutidas e registradas no Plano Político Pedagógico, os professores fazem seu planejamento semanal e o plano de ensino é realizado individualmente e entregue a coordenação pedagógica. Os professores se reúnem e fazem levantamentos dos objetivos para o semestre, e nas reuniões pedagógicas e quando precisam de orientação em situações mais pontuais. Há assistência pedagógico-didática direta aos professores, através da observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, tais como, reuniões ou alguma atividade diferenciada, projetos da prefeitura, conforme descreve o PPP (EMBCM, 2023).

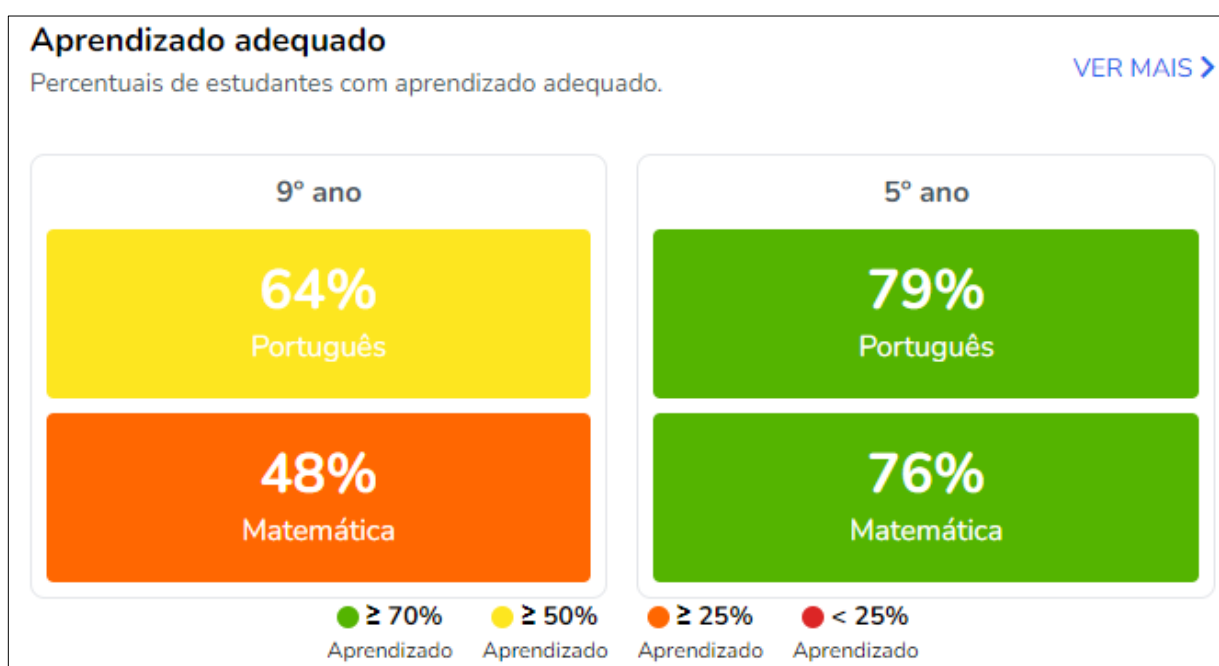
Igual ao Plano Gestor, o PPP traz que o currículo da unidade escolar se fundamenta na BNCC (Brasil, 2017), porém considera a realidade da escola, as características dos alunos para a sua formulação.

Nesta UE, a BNCC e o Currículo têm o papel complementar para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à nossa realidade, considerando a autonomia no contexto e as características dos alunos (Plano Gestor EMBCM, 2020-2024, p. 19).

Apresentamos os dados, conforme o Censo Escolar (2022) porque no Plano Gestor (2020-2024) a escola fundamenta-se nestes dados para descrever suas metas e objetivos até 2024.

Como a escola EMBCM ainda não atingiu o nível de proficiência das avaliações externas, uma de suas metas é justamente essa, alcançar a projeção de proficiência estabelecida pelo Ministério da Educação. Conforme a figura 2, o nível de aprendizagem adequado encontra-se adequado nos anos iniciais e inadequado nos anos finais.

Figura 2 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática - EMBCM



Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2022¹¹).

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2022), sua nota no IDEB para os anos iniciais é 6 (aprendizagem 5,8 e fluxo 1). A sua projeção é 6,7 (deveria ter sido atingido em 2021). Para os anos finais é 5,2 (aprendizagem 5,2 e fluxo 0,98). A sua projeção é 6,4 (deveria ter sido atingido em 2021).

Conforme a figura 3, somente os anos iniciais atingem a proficiência acima de 70%, sendo considerada adequada. Os anos finais, em Língua Portuguesa, apresentam mais de 60% de proficiência adequada; já em Matemática, menos de 50% dos alunos demonstra aprendizado adequado. No censo escolar (Brasil, 2022), não há dados específicos sobre a proficiência dos

¹¹Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35274719-benedito-da-costa-manso-em/aprendizado> Acesso em: 19 ago. 2023.

estudantes elegíveis à educação especial e no Plano Gestor da unidade escolar também não há menção.

Em relação à avaliação, o Plano Gestor a descreve que deve ser considerado os processos formativos, para fazer uma análise global e integral do estudante, para isto “[...] os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Plano Gestor EMBCM, 2020-2024, p. 15). Ressalta ainda que avaliação não pode se configurar em castigo e punição, mas a verificação das reais necessidades do estudante para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica e encontrar estratégias de intervenção adequada para cada estudante. O processo de avaliação, no decorrer do ano letivo, será realizado com avaliações internas e externas à escola, de modo bimestral.

Na sequência, apresenta a proposta pedagógica do coordenador. Diz que o coordenador pedagógico é um profissional dinâmico que deve orientar o trabalho coletivo, sua função é avaliar a “[...] conexão entre currículo e a prática diária dos professores em sala de aula, verificando com mais flexibilidade se os professores estão acompanhando o que foi planejado, e também propor novas formas de lidar com a turma ou com alguns alunos que precisam de atenção especial” (Plano Gestor EMBCM, 2020-2024, p. 22), cabe ainda ao coordenador incentivar o trabalho em grupo, por meio de estratégias e ações com vista a garantir uma boa comunicação entre direção e os educadores; alunos e professores; famílias e escola. O papel do coordenador é “[...] articular as práticas escolares com as novas formas de pensar em uma escola conectada”, isto porque “[...] a gestão não pode se fechar para as novidades” (idem, p. 26).

Ressalta seus princípios e enfatiza a “gestão por fatos e dados, sempre de acordo com a legislação; realizada com transparência nas ações com participação e sugestão de todos nas tomadas destas ações [...]” (Plano Gestor EMBCM, 2020-2024, p. 28).

Não há menção da educação inclusiva e/ou educação especial, o documento está descrito, considerando os aspectos gerais da escola, comunidade, ações do coordenador pedagógico, princípios e missão; avaliação e planejamento. Contudo, aspectos específicos para as metas e objetivos não são apontados.

3.4.2 Escola Municipal Prefeito Noé Alves Ferreira

A Escola Municipal Prefeito Noé Alves Ferreira (EMPNA) oferta o Ensino Fundamental – do 1º ano ao 9º ano, incluindo a EJA. Há três outras escolas vinculadas a ela, conforme o PPP da escola, “[...] todas as escolas seguem a referida proposta, bem como na dinâmica funcional procura-se a integração entre as escolas e seus respectivos professores, funcionários e alunos, de modo geral são oferecidos aos alunos das escolas rurais as mesmas condições e oportunidades oferecidas na escola sede” (EMPNA, 2020-2024, p. 5).

A equipe gestora é composta pela diretora e duas coordenadoras, atualmente há 50 professores na escola, de acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2022).

A escola funciona no período da manhã, tarde e noite, conta com o horário semanal para a formação continuada às terças-feiras (das 12h40 às 14h20) e às quartas-feiras (das 18h30 às 20h10). O primeiro horário é destinado aos professores que lecionam para os anos iniciais e o segundo para os anos finais.

Sua estrutura física é composta pelas salas de aula (12), sala de apoio pedagógico, sala dos professores, sala da diretoria, cozinha, banheiro para funcionários; banheiros masculinos e femininos; quadra de esportes; pátio coberto e laboratório de informática e de ciências.

A escola localiza-se na zona rural da cidade e atende crianças e adolescentes dos bairros vizinhos, o público atendido “é predominantemente classe média baixa, sendo filhos de produtores rurais, trabalhadores assalariados, funcionários públicos, caseiros, profissionais liberais entre outros” (EMPNA, 2020-2024, p. 6). A diversidade é uma característica da escola e expressa-se na religião, padrões culturais, valores morais e na perspectiva de trabalho e futuro dos estudantes.

Conforme o PPP, sua missão é “[...] é a de garantir um ensino público de qualidade e igualitário, através de ações efetivas, inovadoras, éticas, justas e com oportunidades iguais para todos” (EMPNA, 2020-2024, p. 9). Para isso, suas metas são:

Buscar um ensino de qualidade; melhorar o atendimento ao aluno e o aproveitamento e desempenho escolar; conhecer a realidade dos alunos [...]; intensificar relacionamento família- escola-comunidade; [...]; reorganização das reuniões pais para melhor atendimento dos mesmos; orientação para os pais sobre o desenvolvimento das crianças; tutoria realizada pela coordenação [...]; orientação feita pelo psicólogo para a comunidade escolar no que diz respeito às drogas, sexualidade e distúrbios emocionais; formação para os professores [...]; observação feita pelo coordenador em sala de aula [...]; formação de grupo de alunos para participação nas decisões da escola (EMPNA, 2020-2024, p. 7-8).

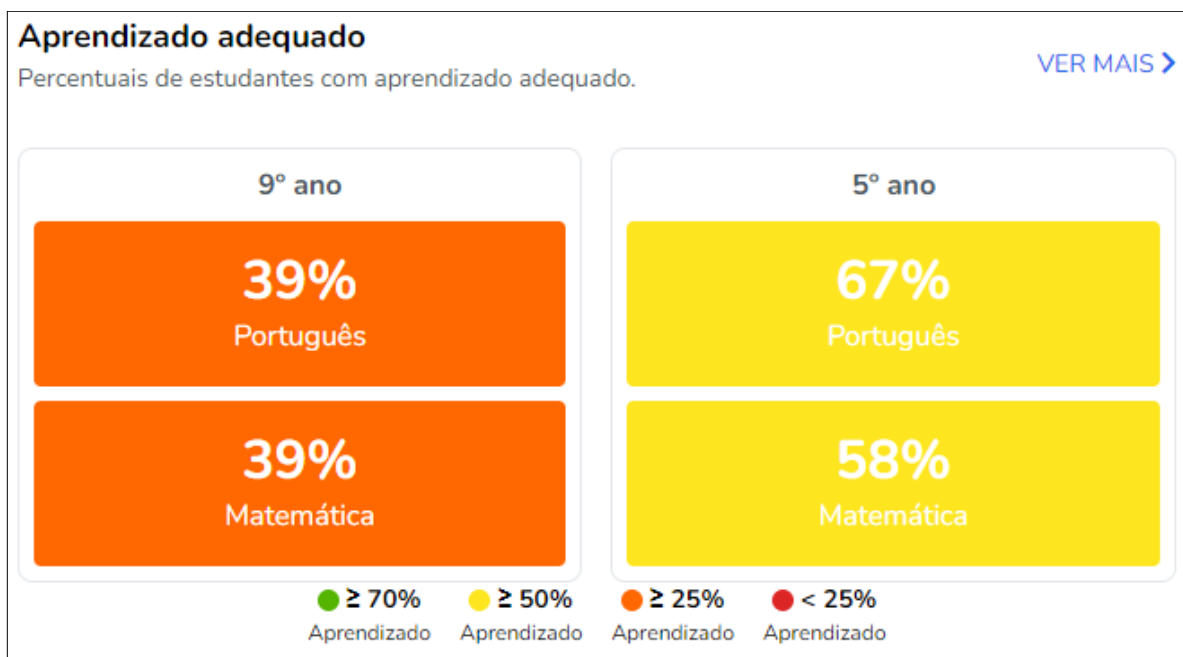
Após as apresentações referentes à escola, o PPP apresenta os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), afirmando que “[...] as competências do século XXI dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista” (EMPNA, 2020-2024, p. 12).

O PPP traz os componentes curriculares, dispostos na BNCC e a carga semanal de cada um deles. Uma particularidade é o Ecoturismo, composto nos objetivos gerais de Educação Física – que visam ao conhecimento da conservação dos recursos naturais; compreensão dos métodos empregados em biologia da conservação, integração entre recursos econômicos e naturais. Após traz os conhecimentos específicos de cada disciplina fundamentadas na BNCC.

Salienta a importância da avaliação e da recuperação contínua e paralela, utilizando as seguintes referências para as notas:

O PPP reitera a necessidade de avaliar o processo e não só o estudante, bem como utilizar estratégias diversificadas para compor a nota. A escola oferta o apoio pedagógico no contraturno e os projetos: Solidariedade (arrecadação de alimentos e visita ao asilo); Gincana Cultural e Esportiva; Entoação do Hino Nacional; Carnaval; Leitura – interação com o Ensino Médio; Sustentabilidade: Horta na escola; Soletrando; Noé e as 4 operações (estudo de matemática); Festival de Música.

Igualmente ao Plano Gestor da Benedito Costa Manso, algumas metas e objetivos descritos no PPP, fundamentam-se nos dados da avaliação externa federal que compõem o IDEB. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2022) sua nota no IDEB para os anos iniciais é 6 (aprendizagem 6,02 e fluxo 1). A sua projeção é 6,8 (deveria ter sido atingido em 2021). Para os anos finais, o Censo Escolar retorna a mensagem ‘sem dados para o filtro selecionado’. No censo escolar (Brasil, 2022), não há dados específicos sobre a proficiência dos estudantes elegíveis à educação especial e no PPP da unidade escolar também não há menção.

Figura 3 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – EMPNA.

Fonte: Censo Escolar (BRASIL, 2022¹²).

Conforme a figura 3, os anos iniciais não atingiram a proficiência acima de 70%. Nos anos finais, em Língua Portuguesa e Matemática menos de 50% dos alunos demonstra aprendizado adequado.

Os documentos lidos na íntegra das duas escolas, revelam uma preocupação com as notas do IDEB e trazem objetivos para superá-las. Ambos os documentos se referem ao período pandêmico e todas as ações que foram efetuadas entre 2020 e 2021, inclusive delineiam ações para 2022, a fim de minorar as problemáticas decorrentes da pandemia.

Não há metas, estratégias e/ou objetivos para as crianças que compõem a Educação Especial nas duas escolas, não é mencionado qual o tipo de integração (caso ela ocorra) entre o AEE e as professoras das escolas já que o atendimento ocorre no contraturno.

Apesar de ambas as escolas citarem em seus documentos que seguem a legislação e as concepções voltadas para uma educação de qualidade, não há menção da educação inclusiva e/ou da educação especial. A heterogeneidade que compõem as unidades escolares, por si só, deveria despertar a necessidade do fomento de projetos e/ou ações que visam à ruptura da monocultura e da díade normal/anormal. “A cultura escolar dominante construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza

¹²Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35282583-noe-alves-ferreira-prefeito-escola-municipal> Acesso em: 19 ago. 2023.

o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (Candau, 2011, p. 241).

Observamos que a invisibilidade de alguns grupos, nos mostra o quão as concepções e ideologias contribuem para fundamentar o currículo, o PPP, o Plano Gestor. A própria BNCC (Brasil, 2017) orienta-se pela premissa neoliberal que busca silenciar as vozes, a fim de tecer uma educação subserviente às necessidades do mercado, homogeneizando os sujeitos inseridos neste paradigma.

Ambos os documentos se fundamentam na BNCC. E em breve síntese discorreremos que este documento advém de compromissos assumidos pelo MEC com os órgãos internacionais. Notório mencionar que a BNCC está alicerçada na pedagogia das competências, de acordo com Moreira (2017), sua construção é a reedição da Teoria do Capital Humano; “[...] teoria ancorada numa leitura a-histórica da realidade, que não apreende, por exemplo, as contradições que a educação está inserida e as tramas complexas que envolvem o ser humano” (Moreira, 2017, p. 63). A ideia de homogeneizar os espaços escolares não é recente e por traz de um discurso de igualdade, desvela-se a fragmentação do ensino e a cultura seletiva.

Conforme Sacristán (2001, p. 123-124):

As tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Neste contexto, ressaltamos as proposições de Bernstein, a escola projeta sobre seus sujeitos as imagens positivas e negativas consideradas assim por um grupo (dominante). Nas imagens que projeta, reafirma a hierarquia de valores, de valores de classe (1996, p. 7, apud SILVA, 2003, p. 79). Indo um pouco mais além, ela projeta o professor ideal, o estudante ideal, o gestor ideal, por meio de discursos construídos, ressalta o ideal culpando quem não consegue alcançá-lo. As imagens estabelecem os papéis de cada um, defini à visibilidade de vozes, quais serão ouvidas, quais serão refutadas e quais serão simplesmente ignoradas.

A escola é um lugar privilegiado para favorecer esse rompimento. A superação de valores e normas que lhe expressem os fundamentos e objetivos são essenciais, do contrário teremos a reprodução do senso comum e do ideário da minoria dominante. Apesar de assegurada em lei, a perspectiva da educação inclusiva e da educação especial caminham a

passos lentos e talvez, por isso, não tenham encontrado eco nos documentos das referidas escolas.

Os espaços escolares são dotados do fazer político – tanto que a educação é premissa para a transformação social, para minorar as desigualdades de todas as ordens. Para Freire (2011, p. 15), “[...] do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Assim, compreendo que a função da escola é contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e, por consequência, menos desigual. Todavia, os atores envolvidos necessitam, muitas vezes, ressignificar-se, para em conjunto, aprimorar as práticas pedagógicas. Refletir, discutir, trocar experiências e saberes se faz necessário. Neste contexto, a formação dos professores e dos gestores refletem a essencialidade do conhecimento como ferramenta para a consolidação dos espaços dialógicos e de transformação.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os oito participantes desta pesquisa pertencem à rede municipal de Santo Antônio do Pinhal, das escolas municipais Prefeito Noé Alves Ferreira e Benedito da Costa Manso, além de uma das supervisoras. A seleção dos participantes ocorreu por meio de convite. Todos os sujeitos trabalham nas escolas pesquisadas, daí suas escolhas.

Em relação ao questionário, após o termo de consentimento e esclarecimento, enviamos via e-mail e/ou WhatsApp o roteiro de questões, alguns participantes gravaram suas respostas (que foram devidamente transcritas), outros responderam por escrito. Não houve mediação do pesquisador com os pesquisados na coleta dos dados, os participantes responderam conforme sua disponibilidade de tempo e quando se sentiram à vontade para fazê-lo.

Com a necessidade premente de aprofundar as respostas obtidas pelo questionário, enviamos via e-mail e/ou WhatsApp o convite para a participação no grupo focal. E, para as professoras que não conseguiram participar do grupo focal, enviamos convite para realizar uma entrevista.

A escolha destes participantes contribui com os objetivos desta pesquisa porque mostramos o olhar daqueles que vivenciam em suas rotinas de trabalho a prática das políticas públicas voltadas à inclusão. A seguir, o quadro 6 sintetiza algumas informações sobre cada participante.

Quadro 6 – Perfil das participantes.

Nome fictício	Função	Tempo na função	Escola	Tempo na docência	Formação Acadêmica
Érika	Supervisora	3 anos	Rede Municipal	25 anos	Graduada em Pedagogia.
Gerusa	Diretora 1	11 anos	Prefeito Noé Alves Ferreira	20 anos	Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e gestão escolar.
Delma	Diretora 2	1 ano	Benedito da Costa Manso	14 anos	Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e gestão escolar.
Fabício	Coordenador 1	2 anos	Escola prefeito Noé Alves Ferreira	23 anos	Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial; Supervisão e gestão escolar.
Angélica	Coordenadora 2	2 anos	Benedito da Costa Manso	21 anos	Graduada em Pedagogia e História. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional.
Vanilza	Profa. Educação Especial	2 anos	Escola Noé Alves Ferreira	13 anos	Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão.
Gardênia	Profa. Educação Especial	4 meses	Benedito da Costa Manso	14 anos	Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão.
Isabel	Profa. Turma regular	29 anos	Benedito da Costa Manso	29 anos	Graduada em Pedagogia. Pós-graduação em psicopedagogia.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os participantes lecionam somente na rede municipal de Santo Antônio do Pinhal. O coordenador Fabrício e a diretora Delma já lecionaram para outras redes, o primeiro em Tremembé, a segunda em São Paulo (capital). Como podemos observar no Quadro 7, os participantes possuem graduação em Pedagogia e todos pelo menos uma pós-graduação (*lato sensu*), voltada para a área de Educação Especial ou Gestão Escolar. A professora Gardênia também possui curso em libras; e Angélica está se formando em Biologia (2º licenciatura). Apesar do tempo considerável na docência, alguns estão a menos de três anos nos cargos de diretor ou coordenador. A professora Gardênia apesar do tempo na docência, está há quatro meses somente na escola municipal Benedito Costa Manso.

O processo seletivo de Santo Antônio do Pinhal se dá via concurso público, todos os participantes ingressaram na rede por meio deste instrumento seletivo. Os cargos de gestão – diretor, vice-diretor, coordenador são acessados por meio de designação de função, não há concurso público.

A Secretaria de Educação via processo interno realiza convite aos professores para o acesso da função de diretor. É o diretor quem indica à Secretaria de Educação os professores para a ocupação dos cargos de vice-diretor e coordenador. Após processo interno a Secretaria autoriza ou não a indicação. Não tivemos acesso às etapas da realização do processo interno para o acesso destes cargos.

3.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise da produção de dados terá como base a categorização fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). De acordo com a autora, “[...] a categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Bardin, 2011, p. 23).

O primeiro critério para a categorização foi a exclusão mútua (deste modo, não há elementos iguais em mais de uma categoria); a análise tem somente uma dimensão – o parâmetro foi responder as problemáticas da pesquisa, a fim de entender o *modus operandi* das escolas com vista a educação inclusiva.

Em função dos objetivos estabelecidos para este estudo e com vista a responder as questões norteadoras desta dissertação, notamos que as respostas tangenciam três categorias (independentemente das perguntas). Os temas são: a realidade com a qual os gestores trabalham – cada gestor atua em contexto diferente, o grupo docente, os coordenadores e estudantes são distintos, bem como o entendimento da perspectiva inclusiva; condição do trabalho docente – cada escola possui uma infraestrutura e organização que impactam diretamente o trabalho docente. O planejamento também ocorre de maneira distinta; as conquistas já realizadas e o distanciamento entre as leis e a realidade de cada escola – o quão ainda é preciso para concretizar as leis nas ações diárias e quais ações já ocorrem. Assim, a categorização não ocorreu com o agrupamento das questões, mas com o agrupamento das respostas. Os dados retirados dos instrumentos compõem as categorias, apresentadas a seguir:

Quadro 7 – Categorização da pesquisa.

Categorias	Descrição Geral
A realidade com a qual os gestores trabalham	Nesta categoria, as falas dos participantes ressaltam a realidade de cada escola. A concepção acerca da educação inclusiva; a organização e infraestrutura dos espaços escolares, bem como analisa a implementação da educação inclusiva considerando a realidade de cada escola.
Condições de trabalho docente	Esta categoria observamos as respostas que tangenciam a rotina docente do professor de educação especial, do professor regular de turma e do coordenador pedagógico. Suas concepções, anseios sobre a educação inclusive. A percepção em relação ao apoio da equipe gestora e/ou outros.
As conquistas e o distanciamento que ainda há entre as leis e a realidade das escolas	Nesta categoria discute-se as ações já realizadas e concretizadas na escola e as lacunas que ainda existem em relação aos dispositivos legais e a realidade.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

A seguir, apresenta-se a devida análise para cada uma das categorias descritas com o apoio do referencial teórico e documentos levantados.

4 AS ANÁLISES DA PRODUÇÃO DE DADOS

Esta seção apresenta a discussão e as análises dos resultados advindos do questionário, do grupo focal e das entrevistas imersos em três categorias. A categoria, *A realidade com a qual os gestores trabalham*, traz as falas dos participantes acerca da concepção de educação inclusiva; a organização e infraestrutura dos espaços escolares, bem como analisa a implementação da educação inclusiva nas escolas; a categoria *Condições de trabalho docente*, discorre sobre a rotina docente do professor de educação especial, do professor regular de turma e do coordenador pedagógico, a percepção, em relação ao apoio da equipe gestora e/ou outros; a categoria *As conquistas e o distanciamento que ainda há entre as leis e a realidade das escolas*, discute as ações já realizadas e concretizadas na escola e as lacunas que ainda existem em relação aos dispositivos legais e a realidade.

4.1 A REALIDADE COM A QUAL OS GESTORES TRABALHAM

As políticas públicas que orientam a educação inclusiva foram elaboradas mediante a influência do contexto internacional, assim sendo, advogam com base em interesses de um grupo, que apresenta um discurso pró-democracia e pró-equidade, ao mesmo tempo em que, promove ações de controle e uniformização dos espaços escolares. Para Mainardes (2018, p. 13): “A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, [...] é necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local”. Isto porque ao mesclar-se com as necessidades e os interesses de determinado lugar, a política pública ganha contornos singulares e, em seus desdobramentos, é (re) interpretada pelos sujeitos que se encontram tanto nos contextos macros quanto nos micros.

Conforme pontua Ball (2005), as políticas públicas voltadas à educação realizam-se via o processo de bricolagem, ou seja, empresta-se de outros modelos aquilo que ‘funciona’ e já foi testado e, em um recorte, usa-se fragmentos daquilo que possa vir a funcionar.

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102).

Os sujeitos que compõem a escola, encontram-se na base desta hierarquia que enviesada, produz metas, objetivos – traça percursos, sem conhecer a realidade dos contextos micros – locais, onde de fato se concretiza ou deveria se concretizar a política pública. Desta forma, a escola de um modo velado, continua a servir aos interesses de um grupo minoritário, que detém as rédeas para a condução da maioria dos países. Todavia, há sempre lacunas que podem contribuir para a mudança de paradigma no contexto escolar – corpo docente e gestão mesmo envolvidos, nesta situação, podem desenvolver espaços emancipatórios.

Para Ball, Maguire e Braum (2016, p. 89), “[...] as escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobre postos e pessoas, de artefatos e de práticas”, seus sujeitos, portanto, não podem ser ignorados. A escola real é um organismo vivo, munido de contradições e percepções distintas entre os seus pares. Por isso, não existe “[...] um modelo linear de práticas de atuação” (idem, p. 197).

A fim de observar como se constitui a concepção de educação inclusiva nas equipes gestoras, perguntamos aos participantes o que é inclusão escolar na tentativa de compreender o discurso assimilado.

A educação inclusiva, ela norteia a escola para que todos tenham acesso à permanência e condições de aprendizagem. A educação inclusiva abrange todos, a escola como um todo, acesso, permanência e condições de aprendizagem. Esse é o meu entendimento da educação inclusiva (Coord. Angélica).

A educação inclusiva, ela é algo contínuo e processual, que deve iniciar desde a educação infantil e as demais etapas da educação básica e nível superior (Professora Gardênia).

A educação inclusiva sempre esteve presente em nosso cotidiano escolar. Antes, porém, incluímos apenas as dificuldades. Por meio de reforço, de atividades paralelas, pré-requisitos. Hoje, além dessas dificuldades de aprendizagem, incluímos também alunos com transtornos ou deficiências físicas (Professora Isabel).

A educação inclusiva é uma educação onde a gente faz com que os alunos que têm alguma deficiência ou alguma dificuldade possam participar da vida ativa escolar e também executar as atividades deles de uma forma, às vezes, um pouco diferente dos demais alunos, tentando fazer com que eles socializem e também desenvolvam as suas habilidades (Dir. Gerusa).

A educação inclusiva é uma educação que dá oportunidade. É uma forma de dar oportunidade a todos os alunos de participar do currículo escolar, de ter acesso a esse aprendizado, de desenvolver no seu tempo, no seu ritmo. E também, não só para os alunos que estão aqui, mas tendo condições de aprendizagem, igual a todos os demais (Prof. Vanilza).

Bom, a educação inclusiva, ela vem atender a todos os alunos. A preocupação, realmente, é você entender qual é a maneira que os alunos aprendem, qual a dificuldade que eles têm, mas ela tem a preocupação, a visão de atender a todos, não apenas aqueles que estão com deficiência, não aqueles que têm transtorno, mas a todos que realmente precisam, uma educação diferenciada que atenda a todos os alunos (Coord. Fabrício).

A percepção do que é a educação inclusiva tangencia discursos cujas palavras-chave encontram-se nos documentos oficiais. O discurso ancora-se ao direito de permanência na

escola e no acesso aos processos de aprendizagem concernentes às necessidades de cada um, a inclusão é relacionada ao processo contínuo realizado pelo reforço ou de recuperação paralela, circunscritos na CF (Brasil, 1988) e na LDB (Brasil, 1996). É também considerada a educação da participação e da oportunidade, sendo, portanto, uma educação ‘diferenciada’, a fim de atender a todos. Essas afirmativas encontram-se como fragmentos dos textos políticos, construídos por meio das leis e diretrizes que orientam a educação brasileira.

Conforme discorre Mainardes (2006, p. 11), os conceitos legitimam-se para formar a base de uma política. O termo inclusão está circunscrito nas agendas públicas que ultrapassam o paradigma da educação, ele é usado, de acordo com a necessidade dos grupos de interesse. Para Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225), as palavras-chave são “caracterizadas por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade, os textos de política dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”.

Ao considerar contextos de exclusões, em relação aos deficientes físicos e/ou intelectuais, às exclusões sociais, econômicos e culturais – o discurso inclusivo impulsiona o mercado e emerge das relações de poder-saber, um movimento que dá a sensação de ‘solução’ para quem de alguma forma se senti excluído (Nozu; Bruno, 2015).

O processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários. É a partir da confecção de um conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço que as políticas são traduzidas e representadas com a finalidade de documentar e ilustrar o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 172).

Notoriamente, o discurso construído, desde a década de 1990, está incutido nas respostas dos participantes desta pesquisa. A percepção geral é de que a educação inclusiva deve atender a todos, contudo, nem sempre nos é ofertado os meios para que isso ocorra.

A política pública, com base no contexto de influência, tece suas proposições por diversos canais de comunicação e expressão, a escrita de documentos norteadores, tais como leis, decretos e diretrizes caracterizam-se como um dos elementos que consolidam o discurso. Os debates, os palanques e as discussões sobre a política enquanto diálogos conversacionais são compostos por narrativas que visam ao convencimento, possuem construções próprias e buscam a aprovação das mídias e, conseqüentemente, da população.

A construção da escrita para a realização da política pública, comumente, é o próximo passo, a fim de sancioná-la pelos dispositivos legais. A política pública expressa em documento

legal tem características próprias, distanciando-se, em muitos casos, da construção primária (a linguagem oral, falada). De acordo com Mainardes (2006, p. 52), os “[...] textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso”. Daí as repostas dos participantes margearem os dispositivos legais, mas não serem iguais. Cada resposta remete às necessidades e às demandas diferentes da educação básica, além da interpretação subjetiva de cada um. Apple (1995, p. 21), menciona que:

[...] para que esses documentos sejam eficientes precisam ter três características, denominadas pelo autor de “sistema de slogans”. A característica é que o documento precisa ser um pouco vago para que diferentes grupos possam sentir-se acolhidos por suas propostas. A característica, contudo, pode parecer um pouco contraditória em relação à primeira, porque diz respeito à necessidade de o documento também ser, de certa maneira, específico.

Após a aprovação da política pública via mecanismos legais, é o documento escrito que chega às secretarias de educação e às escolas. E o desafio da equipe gestora, em muitos casos, é adequar a rotina escolar às exigências e critérios de tais documentos. As esferas macros, onde o contexto de produção é definido – nem sempre dialoga com os contextos micros, em particular com as escolas. Logo, conforme discorre Mainardes (2006) as duas vertentes articulatórias (contexto macro e micro) atuam imersas em tensões e complexidades. Por não haver aspectos dialógicos entre ambas é muito difícil atender a todas as demandas locais, por meio de um disposto único e hierarquizado.

Os textos produzidos ao chegarem nos contextos micros encontram diferentes formas de apreciação ou de negação,

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática relacionam os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas [...] (Mainardes, 2006, p. 53).

Dentro da escola, os professores, coordenadores, equipe gestora terão percepções diferentes sobre a mesma política pública. A sua implantação não ocorrerá de modo igual nos diversos contextos, já que não é interpretada da mesma maneira pelos sujeitos. Soma-se a isso o modo como se pensa na educação no Brasil, conforme Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44),

[...] a educação e a escola inserem-se num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e às relações de competitividade. Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação.

Ou seja, não há real interesse em comunicar-se de fato e entender as necessidades locais, já que a educação deve servir ao meio reprodutivista. A emancipação dos espaços escolares e a realização de processos de aprendizagem que de fato viabilizam reflexões e o fomento do pensamento complexo está nas mãos dos que estão dentro da escola. Neste contexto, a organização escolar mostra-se fundamental porque é o alicerce de todas as ações, a sua unidade social deve ser, portanto, considerada. Para Libâneo (2013, p. 23) a escola

[...] é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos. Essa atividade conjunta precisa ser estruturada, organizada e gerida. Ou seja, organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas.

A construção coletiva das ações e concepções propostas nas escolas é um modo de fazer política e também combater as contradições presentes nas políticas públicas. A construção coletiva é importante porque cada unidade escolar possui particularidades.

Pedimos aos participantes para compartilhar suas impressões acerca das políticas públicas voltadas à educação inclusive e à educação especial, perguntamos como eles veem as políticas, orientações e medidas que advêm dos órgãos centrais de gestão educacional e se há lacunas nesses dispositivos.

As respostas centram-se em três problemas relacionados a prática e a concretude da política pública: 1) problemas de estruturas materiais e financeiras; 2) formação docente (apropriação dos saberes para o fomento de processos educativos significativos); 3) parceria entre família e escola (conhecer o estudante – acesso às informações como o laudo e parceria para as ações pedagógicas). Os problemas mencionados estão intrínsecos ao contexto da prática, pois o contexto de produção delibera os princípios, metas e objetivos a serem alcançados, quase sempre salientam que haverá auxílio financeiro, material e formação docente, mas na prática nem sempre isso chega a ponta e quando chega, na maioria das vezes, não é o suficiente.

Em relação aos problemas estruturais, de acordo com a Diretora Gerusa:

[...], as políticas públicas, de maneira geral, nos últimos anos, têm melhorado muito a questão de documentos, as leis, as diretrizes, mas na prática ainda deixam um pouco a desejar, porque a gente não tem verbas específicas, muitas vezes, para organizar uma sala de recursos, até mesmo quando a gente precisa adaptar uma carteira, uma sala, tudo isso dificulta quando é, no caso, uma deficiência física. Então, a gente ainda tem algumas dificuldades nessas questões mais práticas (grifo nosso).

Em relação às verbas públicas, o MEC possui programas por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que visa à manutenção e compras pela própria escola via o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), contudo, em seu formato há critérios que impedem a unidade escolar de usar o dinheiro no momento em que quer e com o que de fato necessita. Isto porque, na LDB (Brasil, 1996) o valor de uso deste tipo de verba será de custeio e/ou de capital e, nestes dois segmentos, há materiais que a escola não pode adquirir. Ou seja, apesar de haver uma política pública que visa ‘descentralizar’ uma parte dos recursos financeiros para a educação, há na mesma política alguns impedimentos para que isso ocorra.

A diretora supramencionada sente dificuldades em relação aos aspectos financeiros, ela não consegue usar a verba, conforme a escola necessita, há ainda autores que evidenciam o valor disposto para o PDDE como insuficiente (Holanda, Pereira e Ferreira, 2021).

Nas pesquisas efetuadas por Santos e Panhoca (2017, p. 1306), os entrevistados salientam também haver dificuldades, em relação aos aspectos financeiros e burocráticos. O Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, enfatiza que a União prestará apoio técnico e financeiro aos Estados Municípios e ao Distrito Federal e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE. Concomitante a LDB (Brasil, 1996), no artigo 15, há a afirmação que os sistemas de ensino assegurarão às unidades de ensino “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996).

De acordo com os aspectos legislativos, as escolas devem ter suas necessidades estruturais, de materiais e/ou outros recursos supridas pelo Estado, na figura dos entes federativos e seus respectivos sistemas de ensino. A diretora Gersa, continua seu relato sobre as políticas públicas:

Então, orientações a gente tem bastante nos documentos. [...] acho que nessas questões a gente tem a legislação e a lacuna fica mesmo nesse passo estrutural, de como a gente estruturar isso. Que tem uma demanda maior de recursos que a gente precisa para trabalhar com esses alunos. Ou recursos materiais para deficiências físicas ou mesmo intelectual, jogos, atividades diferenciadas. E às vezes a gente não consegue. A gente tenta, empresta uma coisa dali, cria um jogo, faz uma atividade diferente. O uso que a gente tem, o material que a gente tem, adapta até o material. Então, essa parte estrutural do material ainda deixa um pouco a desejar (grifo nosso).

Novamente a diretora reitera as dificuldades em como colocar em prática a política pública. Sua ênfase está no aspecto estrutural, na oferta de bens didático-pedagógicos e de estrutura física. Consubstanciamos com Santos e Panhoca (2017, p. 1307) ao pontuar que:

Ao invés de promover a autonomia, o PDE promoveu uma transferência de responsabilidade financeira às unidades de ensino. As transferências de recursos para as escolas acontecem por meio de políticas engessadas, o que inviabiliza o atendimento das reais necessidades. Esses recursos são cercados de mecanismos que indiretamente preveem o destino dos gastos em demandas distintas às necessidades das instituições. A dinâmica que envolve a utilização desses recursos gera uma sobrecarga do diretor de escola em tarefas burocráticas.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído legalmente pela Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007, que, em seu artigo 1º, informa como objetivo do Programa: “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007). Por meio dele, as escolas à época, receberam mobiliário e materiais, contudo, é necessário a manutenção destes espaços e a aquisição de materiais novos, atualizados. E, para isso, o aporte financeiro é indispensável.

O coordenador Fabrício completa as falas da diretora Geresa, em relação às lacunas deixadas pelas políticas públicas.

A gente gasta muito tempo para tentar resolver um problema. É isso que tem dificultado o nosso trabalho. A gente gasta muito tempo pensando em como resolver. O professor tem deficiência e não consegue resolver. A gente precisa de recursos, muitas vezes tecnológicos também para resolver essas questões. Então, a gente percebe no dia a dia que realmente tem afetado, tem demorado muito tempo. E a gente, muitas vezes, ainda não consegue atender essa criança da forma que gostaria.

O coordenador menciona as dificuldades para a resolução de problemas, salienta que a falta de estrutura e recursos impedem a escola de atender à criança como gostariam. Menciona o fator tempo. Ao longo da pesquisa, a diretora Geresa também menciona o fator tempo, “A gente toma tempo, então a gente tem que pesquisar e tirar cópia e estrutura. Então, é a questão do tempo que dificulta mesmo um pouquinho nessa parte”. Por falta de estrutura, há também a

falta de tempo – problemas que seriam solucionados mais rapidamente, demoram e interferem na rotina da organização escolar. Para Mainardes (2018, p.12) “professores e gestores são protagonistas da política, mas sua atuação nem sempre é coerente. Eles realizam o que podem dentro dos limites que lhes são impostos de acordo com recursos disponíveis”.

Compreendemos que as lacunas existentes nos textos escritos e na efetivação das políticas cooperam para responsabilizar a escola e culpabilizá-la pelo fracasso (caso ocorra) da implementação da política pública. O senso de responsabilização e a vontade de atender aos estudantes, propositalmente, são usados para fomentar “Novos papéis e subjetividades à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (Ball, 2005, p. 549).

A gestão escolar fica imersa ao gerencialismo. Um mecanismo para desresponsabilizar o Estado, sem deixar que ele perca o controle regulamentador dos espaços escolares. É um meio de instituir uma nova forma de poder, envolvendo “[...] processos de institucionalização e de institucionalização, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes” (Ball, 2005, p. 551).

Outro ponto mencionado é a falta de formação para acompanhar os estudantes elegíveis à educação especial, o coordenador Fabrício discorre ser necessário formações voltadas às aprendizagens das crianças.

Então, a gente tem essa dificuldade em ir à aula do professor olhar para esse aluno, montar a prova com carinho. É claro que muitas vezes falta aquele esforço, mas também falta a formação. Muitas vezes a formação está atendendo mais a gestão, mais quem administra, do que propriamente o professor. Então, ainda falta esse olhar, essa formação direta com o professor de cada deficiente, de cada transtorno, para que o professor conheça melhor e também como pode aplicar a sua disciplina.

A diretora Delma corrobora com essa afirmação, ela diz: “Eu acho, eu sinto, às vezes, que falta um pouco de formação para o professor regente de sala”. Ela continua, “[...] para lidar com esses alunos, não que eles [professores] não trabalhem, eles se esforçam o máximo para tentar suprir ali as necessidades, mas eu acho que ainda falta um pouco de formação”. Um pouco mais adiante no grupo focal, a diretora torna a mencionar a falta de formação docente, “[...] é um desafio porque o professor, você se forma, a gente se forma, estuda, mas não para trabalhar com essas crianças, hoje em dia, abriu muito, há casos e mais casos, a gente tem muita dificuldade”.

Nas pesquisas correlatas, a formação docente e a formação da equipe gestora (coordenador e diretor) estiveram presentes em quase todos os textos como essencial à

implantação da educação inclusiva e ao atendimento aos estudantes elegíveis à educação especial. Destacamos a afirmação de Freitas e Oliveira (2021, p. 17):

Demonstra-se ainda que na formação inicial há uma carência no que diz respeito a inclusão escolar. Os cursos de pedagogia apresentam uma ou duas disciplinas no máximo voltadas para a inclusão, sendo semelhantes nos demais cursos de licenciatura. Sabe-se que a construção da formação com atenção para a diferença e diversidade não ocorre de forma exclusiva nesta formação inicial. Mas a inexistência de espaços curriculares que cuidam dessas temáticas é sem dúvida uma lacuna formativa.

A formação inicial carece de reformulações e no paradigma inclusivo não é diferente. Mantoan (2015, p. 23) salienta que formar professores na perspectiva inclusiva:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Para isso, tanto a formação inicial quanto à formação continuada precisa centrar-se na essencialidade da função docente, em seus saberes, a fim de tecer reflexões sobre a prática. A formação na perspectiva inclusiva provoca rupturas na organização escolar, logo deve estender-se a todos que compõem o grupo, para prover espaços de acolhimento e de aprendizagens significativas, respeitando cada estudante.

A formação é importante porque não basta boa vontade para transformar os espaços escolares, é necessário saber como efetuar tais transformações. Mainardes (2018) ressalta ainda que a limitação dos profissionais pode inclusive minorar a sua participação na implementação da política pública, colocando-o como mero reprodutor. O contrário também ocorre e decorre de processos formativos reflexivos, nos quais o professor consegue ser co-autor da política pública.

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da produção e prática (Mainardes, 2018, p. 5).

A formação continuada tende inclusive a apurar o olhar sobre as políticas públicas, moldando-as para as necessidades do contexto micro. “Os professores e demais profissionais

exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 56).

Conforme Libâneo (2013, p. 32), a formação docente deve ocorrer na escola, já que este espaço se constitui em uma comunidade de aprendizagem, “[...] lugar de trocas de significados, de representações, de negociação, de debate. Não é um lugar apenas de adquirir cultura, ou de imposição de cultura, mas de compartilhar significados e culturas”.

Os espaços de formação dentro da escola, permitem discussões e reflexões acerca da política, “[...] um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte” (Ball; Maguire; Braun, 2007, p. 17-18). O ponto de partida para compreender as políticas públicas e suas implicações na unidade escolar.

O coordenador Fabrício discorre sobre a necessidade de flexibilizar e/ou adaptar o currículo,

Quanto à coordenação, a gente tem uma preocupação quanto ao material didático apresentado para os nossos alunos. A gente ainda não tem, por parte do PNLD ou mesmo do Currículo Paulista, nós não temos um material específico para os alunos de inclusão, para os alunos especiais. Então, cabe a gente da coordenação, do AEE também, em se preocupar com esse material, esse currículo. O que o professor pode trabalhar, o que o professor pode ensinar para esses alunos, quais são as adaptações curriculares que ele pode fazer, porque isso ainda é uma dificuldade que nós enfrentamos, de não ter um documento básico para atender os nossos alunos de inclusão, os alunos com necessidades especiais. Então, cada aluno tem a sua característica, as suas necessidades (grifo nosso).

A coordenadora Angélica também comenta sobre a flexibilização curricular:

A principal dificuldade que eu encontro atualmente na prática educacional do dia a dia, não acredito que não seja só nessa escola, é a questão do currículo adaptado. A criança igual a Delma falou, o professor que *está* ali, diariamente ele tem que ter um estudo, essa formação continuada, [...] ou seja, flexibilizado ou adaptando, principalmente se for currículo de atividade de vida diária, o professor precisa, porque é muito amplo [...] o maior desafio é o professor ter acesso a todo esse leque de formação que o aluno tem direito. Ele é orientado, mas ainda assim é um desafio para educação.

A flexibilização e adaptação do currículo é assegurada em lei, a LBD (Brasil, 1996), no art. 59, inciso I – “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. A flexibilização curricular esta consubstanciada na Declaração de Salamanca,

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Unesco, 1994).

E encontra-se também na LBI (Brasil, 2015, s.n.), que incumbe o poder público em garantir:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Para a flexibilização curricular e/ou adaptação é preciso conhecer o estudante – entender suas dificuldades e, principalmente, suas potencialidades; é necessário ter tempo – pois, cada estudante é único e a escolha dos materiais e recursos adequados, bem como a transposição didática do conteúdo devem convergir em aprendizagens significativas e emancipatórias, a ruptura da dependência situacional e o desenvolvimento da autonomia são importantes; conhecimento – para planejar e diversificar nas atividades é preciso apropriar-se de métodos e estratégias, concepções que atendam o estudante. Compreendemos não ser uma ação simples, que precisa envolver todos os sujeitos – professor, estudante, coordenador, família.

A flexibilização do currículo implica na compreensão de que todos são únicos e ações homogeneizantes não cabem mais à educação básica, plural por natureza. Não dá mais para pensar no sujeito padronizado, moldado a partir de regras e condicionantes fixos, uniforme. Muitas vezes, a responsabilidade de diversificar as ações recai somente ao professor, o coordenador Fabrício afirma que:

[...] apesar de nós termos os auxiliares de classe, monitores, o professor tem que perceber que o aluno é dele. É ele que é o responsável de adaptar a matéria, ele é o responsável de montar o currículo para aquele aluno, ele é o responsável de montar o PEI para aquele aluno, porque o aluno é dele (Coord. Fabrício).

Porque só do professor? Os estudantes são da escola, da comunidade escolar. Responsabilizar um único sujeito é reproduzir a ação do Estado que tende a culpabilizar os educadores sem lhes ofertar condições adequadas para a realização do trabalho docente. Aqui, compreendo a importância da formação, nos moldes da comunidade de aprendizagem, estudos que aliam teoria e prática, a fim de contribuir com os saberes docentes. A construção coletiva de planos de ação, circunscritos no PPP deve ser uma ação coletiva e, nela, constar as possibilidades de flexionar o currículo (Veiga, 2002).

O terceiro item mencionado é a falta de informação sobre o estudante e a falta de parceria entre família e escola. Muitas vezes, a família não apresenta o laudo médico a escola e, para o coordenador Fabrício isso dificulta o processo. Retomamos a pesquisa de Holanda; Pereira; Ferreira (2021), que detectaram a mesma dificuldade para planejar as atividades ao estudante elegível à educação especial, quando este não apresenta o laudo.

Importante mencionar que o laudo médico, no Brasil, não se constitui elemento obrigatório para o acesso ao AEE ou para a flexibilização/adaptação curricular. Nos termos da Nota Técnica n. 04/ 2014 (MEC / SECADI / DPPE).

Nesta alínea, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, on-line).

Ao considerar que a inclusão é um pressuposto a todos na escola, não é necessário o laudo médico para definir as estratégias de ensino aprendizagem concernentes às dificuldades do estudante. Conforme França (2013), essa visão reducionista necessita ser superada, pois ela ancora-se no modelo de deficiência médica cujo cerne é a doença e não o sujeito. Para o autor, esse modelo tende a homogeneizar o estudante por meio de sua classificação internacional da doença (CID), como se todos os deficientes auditivos tivessem as mesmas potencialidades ou dificuldades, por exemplo. Desconsideram-se as subjetividades de cada um. A flexibilização curricular pode ocorrer por meio de atividades diagnósticas que analisam as reais necessidades de cada um.

França (2013), Mantoan (2015) e Mittler (2003) sustentam que o modelo social de deficiência dialoga com a perspectiva inclusiva porque está além do laudo médico, privilegiando aspectos reais da vida do sujeito. Cada um, neste modelo, é capaz de gerir sua vida com autonomia, desde que lhe seja ofertado as condições adequadas; a situação de vulnerabilidade está externa ao sujeito.

Carvalho (2012) discorre ainda que a ênfase na condição do sujeito, mediante o laudo (a doença, o transtorno), subjaz às relações de poder estabelecidas na sociedade, relações que se perpetuam na educação, pois reforçam a dicotomia normalidade/anormalidade, colocando o estudante com deficiência em uma posição de desvalor.

As diferenças decorrentes da manifestação de doença acabam sendo introjetadas pejorativamente, em cada um de nós, levando-nos a perceber as limitações do sujeito, em vez de suas potencialidades, mesmo quando as práticas narrativas em relação ao “respeito” às diferenças encaixam-se no “politicamente correto” e são aplaudidas (Carvalho, 2012, p. 25)

Compreendo que nem sempre é fácil para a família aceitar as deficiências físicas e/ou intelectuais das crianças. O acolhimento é fundamental para estabelecer vínculo com a família. Ouvi-la e inseri-la na escola é ponto de partida para em conjunto delinear as estratégias pedagógicas do estudante. Considero que os educadores estão melhor preparados para iniciar esse processo.

Para Libâneo (2013), a organização escolar incide na gestão da participação, assim o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e o clima de trabalho desejado para si e para os outros é o compartilhamento de decisões. Em relação aos processos pedagógicos esse compartilhamento também deve acontecer, equipe gestora, professores, família e o próprio estudante por meio de troca de informações, experiências e vivências podem contribuir com a construção de aprendizagens significativas, com espaços de emancipação e desenvolvimento autônomo.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

No item anterior apontamos que as condições de trabalho nas quais a equipe gestora atua perpassam por três problemas apontados pelos participantes – falta de recurso financeiro para gerir a estrutura e a falta de recursos didático-pedagógicos; falta de formação docente condizente com as necessidades inclusivas; e a dificuldade em estabelecer vínculos com algumas famílias. Nas falas das professoras observamos os mesmos problemas, contudo direcionados ou ao AEE ou a turma regular ou a figura do estudante elegível à educação especial.

Assim, ao perguntar sobre as políticas públicas e suas lacunas, as professoras salientam que:

Essas orientações são dirigidas de maneira geral, o que no meu ponto de vista dificulta bastante o avanço dos estudantes, pois cada aluno inclusivo requer um tratamento e, muitas vezes, as orientações genéricas desviam o olhar individualizado que uma precisa. Porém, nós regentes temos a autonomia para estar adequando as competências e as habilidades. [...] Muitas vezes, a rotina é a principal afetada, uma vez que não afeta apenas o estudante inclusivo, mas também a sala toda, inclusive o professor regente e o professor auxiliar, se não conseguir manter ali o equilíbrio da orientação com o andar da aula do dia (Prof. Isabel).

A professora percebe a necessidade de orientações mais pontuais para dar prosseguimento ao seu trabalho. Os aspectos genéricos das políticas públicas afetam a rotina da sala de aula.

Essas lacunas sempre existiram e sempre existirão, pois não dependem apenas das orientações e do cumprimento delas, depende principalmente do estudante. E, muitas vezes, o estudante nos traz surpresas, outras vezes decepções e muitas vezes o sentimento de não estar atingindo, de não estar no caminho certo, ou seja, deixando a desejar a aprendizagem do próprio estudante. [...] Essas lacunas afetam o próprio sentimento, o sentimento muitas vezes de culpa, de poder fazer o melhor e não conseguir (Prof. Isabel, grifo nosso).

Na medida do possível, eu tento adequar a situação. Se há família, se falta algum recurso. Jogo de cintura mesmo, para superar os obstáculos da melhor forma (Prof. Gardênia).

Acho que é essa questão estrutural mesmo. Porque quando você tem uma estrutura adequada, você consegue sanar essas dificuldades que vão aparecendo (Prof. Vanilza).

As percepções das professoras sobre as lacunas deixadas pelas políticas públicas, recaem sobre o contexto da prática. Cada uma delas adapta-se para atender da melhor forma os estudantes e seus pares. Chama-nos a atenção, as falas da prof. Isabel. Suas reflexões mostraram-nos que a culpabilização e a responsabilização advindas do Estado e do mercado marcam o profissional e sua construção identitária porque traz o peso de uma responsabilidade que certamente não é só dele.

O aspecto performático na educação é tão robusto que no afã de consolidar o pós-Estado de Bem-Estar, substituiu o profissionalismo e seu *status* ético-cultural. No profissionalismo está a relação estabelecida entre o profissional e o seu trabalho, relação esta que se fundamenta na reflexão moral do ser docente “– na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão correta em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de conhecimento moral” (Ball, 2005, p. 542), calcado, portanto, no sujeito de ação.

Observamos que o profissionalismo foi substituído pelo performativismo, compreendido, “os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (Ball, 2005, p. 543). O sucesso ou fracasso dos sujeitos passam a ser responsabilidade de cada um e não importa em quais situações/condições este sujeito encontra-se, a culpa lhe é imputada da mesma forma.

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimento de orgulho, culpa, vergonha e inveja (Ball, 2005, p. 550).

A condução performática é perversa porque convence o sujeito de forma implícita, via discursos complacentes de que a culpa e/ou a incompetência para gerir os problemas da educação são dele.

Percebe-se na fala da professora a emergência de uma nova subjetividade. Para Bernstein (2000, p.1942) a subjetividade é o conjunto de “mecanismos de introjeção”, por meio dos quais “a identidade encontra sua essência e seu lugar em uma organização de conhecimento e prática” que passa a ser ameaçada. O professor inseguro de si, desconstrói sua imagem de alteridade para colocar no lugar outras tantas que margeiam a ansiedade, a insegurança, a culpa.

Uma das consequências é a irritabilidade e a projeção performática sobre os alunos. A professora, inclusive cita que, “muitas vezes, o estudante nos traz surpresas, outras vezes decepções”, como se a culpa de não atender às expectativas fosse dele, é um ciclo vicioso – quem está nas secretarias de educação culpa quem se encontra nas escolas que transfere a culpa aos estudantes e família que devolve a culpa...

O fortalecimento entre os sujeitos que compõem a escola, por meio de espaços reflexivos como a formação *in loco*, se estruturado em bases dialógicas de acolhimento e respeito ao outro, podem minorar essa sensação de culpa e insucesso. A amorosidade proposta por Freire (1993), não deve ocorrer somente para com os estudantes. O fortalecimento do sentimento de pertença, de acolhimento, também é importante entre os educadores; a amorosidade, portanto se traduz em uma exigência ética. A construção da inter-relação, da intercomunicação sedimenta o apoio que tantas vezes é negado ao profissional docente.

O diálogo, é exigência existencial (Freire, 1993, p. 79), e mesmo quando os debates, as discussões não convergem para o mesmo assentamento, não podemos reduzir o diálogo a imposição de ideias sobre o outro. É preciso reconhecer que ninguém sabe tudo e que ninguém sabe nada, que como seres inacabados, estaremos sempre conhecendo e construindo.

Ainda sobre as lacunas deixadas pelas políticas públicas, as professoras corroboram com as questões de estrutura (a falta delas) e salientam sobre a formação docente:

Eu acredito que estamos no início de uma educação inclusiva e que precisamos nos preparar ainda mais, pois as demandas tendem a crescer e tais orientações precisam a todo momento ser moldadas para atender da melhor forma possível cada estudante (Prof. Isabel).

Acho que é nesse sentido mesmo de estrutura. Eu penso que toda escola, todos os profissionais se movimentam, buscam. Buscam formações, particularmente, eu busco sempre mais formações. Estou concluindo mais uma formação para melhorar o atendimento. Estou sempre buscando, mas ainda meio que de forma particular mesmo, com gastos pessoais. Então, acho que precisa de mais formações. Aconteceram várias, esse ano eu fiz uma formação pela prefeitura, mas eu penso que ainda precisa mais. O que afeta a minha atuação é diretamente com a criança. Porque eu atuo com todos os alunos que têm todo tipo de deficiência. Então, vai desde uma deficiência física, até uma deficiência visual. Tem aluno com surdo-cegueira, aluno com autismo. Então, eu atuo com todas as deficiências. Então, precisaria de mais formações para ajudar nessa atuação melhor com a criança. E também com os profissionais que atendem ela em sala de aula (Prof. Vanilza).

Formação profissional. Felizmente, a medicina vem evoluindo bastante. A questão dos tratamentos, o material. Então, eu acredito que uma formação mais direcionada facilitaria bastante. E com mais frequência (Prof. Gardênia).

As professoras da educação especial compreendem que a formação impacta diretamente em seu trabalho, sentem sua necessidade inclusive para contribuir com os professores regentes de turma. Os dispositivos legais sobre o AEE, asseguram a formação docente condizente com a excelência na educação. Todavia, a professora Gardênia busca de forma particular com os seus recursos aprimorar-se.

De acordo com Sacristán (2011), o conhecimento técnico-científico caracteriza-se importante porque contribui para que o professor saia do senso comum, lhe dá ferramentas para planejar e avaliar. Contudo, aliado a ele a comunidade de aprendizagem pode atuar em casos específicos da escola, para a construção de atividades únicas. A relação entre teoria e prática se dá nesta inserção, no momento em que se percebe problemas cotidianos e os soluciona com práticas pensadas, refletidas.

Sobre as atribuições da Educação Especial e do AEE, entende-se:

Bom, quanto à educação, as nossas atribuições é tentar promover um ambiente adequado para eles, tanto para as deficiências físicas quanto intelectuais, onde eles possam frequentar a escola de maneira confortável. Com acesso a tudo que a gente disponibiliza para os demais alunos, eles também têm esse acesso (dir. Gerusa).

Eu penso assim, cabe a escola e a nós, cada um dentro da sua atribuição, da sua profissão, seja do professor regente, seja do diretor, seja do coordenador, dar oportunidade para que eles participem de tudo. Para que eles possam se desenvolver integralmente. Esse integral é no sentido de sócio emocional, que eles consigam se desenvolver motoramente. Na psicomotricidade, para que eles consigam se desenvolver na aprendizagem. Então, assim, cada um vai dar a sua contribuição. Eu, como professora do AEE, dando esse suporte para os professores regentes, para a coordenação e direção (Prof. Vanilza).

A professora Isabel ressalta as atribuições do AEE em relação às avaliações diagnósticas, “onde é dado um norte para que as adaptações dos materiais, dos conteúdos previstos, sejam feitas para a série que o aluno está e também para as habilidades que eles conseguem desenvolver”.

Sobre a estrutura das salas de recursos, a prof. Vanilza diz,

Olha, na sala tem alguns computadores, tem alguns jogos. São bem antigos, precisa renovar um pouquinho. A sala é de recurso multifuncional, precisa ainda melhorar um pouquinho a estrutura dela. Até na questão de colocar mesmo um sistema, um outro nível de sala de tipo 1. Então a gente precisa um pouquinho avançar para o tipo 2, que tem mais recursos, mais possibilidades.

Com o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais, em 2008, o MEC disponibilizou uma lista de recursos que deveriam compor a sala tipo I e a sala tipo II, sendo a última mais estruturada. Originalmente, para as salas de tipo 1 o MEC disponibilizou estes recursos:

Quadro 8 – Sala de recurso tipo 1.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Fonte: Brasil (2010, p.11).

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos. Além de materiais confeccionados pelos professores e/ou adquiridos pela escola, conforme a necessidade dos estudantes.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, 2014-2024), a garantia do AEE está condicionada ao uso de materiais e suportes assistivos, bem como estratégias metodológicas. De acordo com o PNE, meta 4, nas estratégias, o texto diz que se deve:

4.8. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.6. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação; 4.10. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014, p. 56-57).

As salas de recursos multifuncionais é o local previsto em lei, para a manipulação dos materiais e recursos assisti-vos, o MEC tem uma lista com materiais indispensáveis para compor as salas.

Quadro 9 – Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010, p.11).

As Salas de Recursos Multifuncionais – Tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos mais específicos. Além de materiais confeccionados pelos professores e/ou adquiridos pela escola, conforme a necessidade dos estudantes. A atualização destes materiais, conforme pondera a professora é indispensável para suprir às demandas e necessidades de cada estudante.

As salas de recursos das duas escolas são distintas em relação ao tamanho e disponibilidade de materiais. A seguir as imagens da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira.

Figura 4 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (1).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Figura 5 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (2).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Figura 6 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (3).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Figura7 – Fotos da sala de recurso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira (4).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

A escola possui uma sala de recurso multifuncional tipo I, que funciona para atender os estudantes no contraturno. A sala é pequena, possui uma mesa para o professor e duas carteiras para os estudantes. As professoras utilizam alguns materiais didático-pedagógicos

confeccionados por elas, além dos jogos e brinquedos que ficam à disposição no armário. O mobiliário é antigo. Há dois computadores e uma impressora, o notebook exposto na imagem é da professora (recurso pessoal).

A seguir as imagens da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso.

Figura 8 – Fotos da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso (1).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Figura 9 – Fotos da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso (2).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Figura 10 – Fotos da sala de recurso da escola Benedito Costa Manso (3).



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

A sala multifuncional é do tipo I. É uma sala estreita, com quatro carteiras e a mesa do professor, possui um armário e ao lado uma prateleira aberta. Não tem computadores, nem

impressoras. Há materiais didático-pedagógicos confeccionados por elas, além dos jogos e brinquedos que ficam à disposição no armário.

O regime de funcionamento das salas de recursos das duas escolas está sob à égide das orientações da Diretoria de Ensino de São Paulo, que tem como base a PNEEPEI (Brasil, 2008). Este ano, a Secretaria Municipal de Educação sancionou a Equipe Multiprofissional para auxiliar nos atendimentos – estabelecendo o auxílio às escolas por meio de uma psicopedagoga, um fonoaudiólogo e uma assistente social. A inserção da criança no AEE, ocorre mediante o preenchimento de requerimento que será analisado e avaliado pela equipe multiprofissional. O preenchimento da requisição é realizado no ato da matrícula pela escola ou quando se percebe a necessidade.

Atualmente a escola Prefeito Noé Alves Ferreira, possui vinte crianças em atendimento no AEE, e a escola Benedito Costa Manso possui quinze crianças, considerando os estudantes das escolas rurais vinculadas a elas.

Alguns residem nas proximidades da unidade escolar, outros o responsável vem buscar e eles têm sim a alimentação a escola (Prof. Gardênia).

Alimentação, sim. Quando tem a necessidade. É que vamos supor, quando há necessidade, por exemplo, a criança é atendida durante 50 minutos, às vezes retorna para casa. E os que precisam de transporte vêm no transporte. [A alimentação] é a mesma que a gente oferece para os alunos da manhã. Eles, 8 horas, começam com a Pisco na sala. Depois tem o intervalo normal, onde eles descem, almoçam. Um pouquinho depois só dos alunos da manhã. Porque de manhã são maiores, de sexta ao nono, para não ter problema (Dir. Gerusa).

E a tarde, a mesma coisa. Quem fica a tarde também, para ter acompanhamento, acaba tomando café aqui da tarde também. Então, a gente tem essa preocupação com isso. Alguns, como foi colocado, vêm com os pais. Mas muitos vêm com o transporte escolar. Com o transporte escolar mesmo (Coord. Fabrício).

Quando o estudante reside próximo a escola, os pais são responsáveis por conduzi-lo ao AEE, se necessário a prefeitura oferta o transporte escolar. É ofertado ao estudante a mesma alimentação dos demais. Quando a criança não consegue vir no contraturno, por questões pessoais, as professoras tentam auxiliá-las dentro do período regular de aula. Contudo, esse atendimento é um arranjo interno, um modo que as escolas encontraram para contribuir com o estudante.

Além do atendimento individualizado com a professora de educação especial, há uma vez por semana, o atendimento com a psicopedagoga. Ela atendia as crianças com transtornos globais do desenvolvimento, contudo, no mês de setembro ela se demitiu da função e até o presente momento não fora substituída.

Sobre a condução dos estudantes na turma regular, a prof. Isabel discorre que,

Tenho dois alunos com dificuldade e que tenho o profissional de apoio. Eu busco sempre estar conversando com o professor auxiliar, com a professora auxiliar que é Técnico de Libras na parte da tarde, mas assim, um tratamento mais assim... com o professor regente, infelizmente, fica a desejar. O que eu vejo, o que eu percebo é que tem muitas orientações para o professor auxiliar, mas o professor regente muitas vezes não temos.

A professora continua seu relato, contando-nos como faz em sala de aula com turma:

Eu gosto muito do atendimento individualizado. Então, em todas as minhas aulas, eu explico as atividades de forma geral para todos os alunos e depois eu vou de carteira em carteira atendendo o que uma precisa. Eu sempre oriento, eu sempre faço uma adequação para aquele que sabe mais, aquele que sabe menos, aquele que tem mais dificuldade, aquele que não acompanha. Eu gosto muito do tratamento individualizado e as minhas aulas costumam ser sempre no passo a passo. Jamais eu passo todos os exercícios, a rotina do dia, para eles fazerem sozinhos. Eu passo a primeira atividade, finalizo, passo para a segunda atividade, finalizo e assim é o meu dia.

Esse foi o modo que a professora encontrou para atender todas as crianças, inclusive os dois estudantes elegíveis à educação especial que compõem sua turma. Perguntamos para os professores se há troca de informações, saberes e experiências entre os pares, incluindo a professora de educação especial.

Esse ano foi feito mais aprofundado o PEI. Teve, em HTPC. Os professores sentaram junto conosco. Com direção, coordenação. Foi feito esse planejamento individualizado. Até que o professor tivesse condições de realizar o plano dele quando for trabalhar os diversos sistemas (Prof. Vania a).

Para a professora o apoio ocorreu na formulação do PEI, documento individualizado que flexibiliza o currículo para o estudante.

O professor acaba tendo muito apoio do professor auxiliar de classe. Então, esse ano, a gente tentou montar realmente apostila para os alunos. Até então, muitas vezes, o professor trazia um material à parte, uma folha. Então, a gente começou a entender que ele deveria ter um livro, um material dele mesmo. Então, os professores desse ano, junto com o professor do AEE, montaram um material (Coord. Fabrício).

Para o coordenador o apoio está na formulação dos materiais e em sua organização prévia. O material foi feito em conjunto – coordenador, professor do AEE e regente de sala., além do apoio do auxiliar de turma, que acompanha o estudante no período regular. Ele fica na sala de aula, junto ao professor regente.

Nós recebemos o apoio do AEE e do professor auxiliar de sala. De todos os anos, 29 anos de sala de aula, este ano é um dos primeiros que eu acompanho duas inclusões. Dois alunos com dificuldade e que tem o profissional de apoio. Eu busco sempre estar conversando com o professor auxiliar, com a professora auxiliar que é em Técnica de Libras na parte da tarde, mas assim, um tratamento mais assim... com o professor regente, infelizmente, fica a desejar. O que eu vejo, o que eu percebo é que tem muitas orientações para o professor auxiliar, mas o professor regente muitas vezes não temos (Prof. Isabel).

A professora Isabel senti a falta de apoio, apesar de afirmar a essencialidade do professor auxiliar.

Procurei algumas formações e tive o apoio da equipe gestora, simpósio, seminário, inclusive a prefeitura disponibilizou a condução. E na medida do possível, estou em busca de novos conhecimentos, [...] estou sempre em contato com a equipe gestora, relatando as minhas dificuldades e necessidades e sou atendida. Na sala regular, existe um professor auxiliar que dá um suporte para os educandos com mais dificuldade e em especial os que possuem algo. E o planejamento é flexível (Prof. Gardênia).

E, a professora Gardênia evidencia o apoio da equipe sempre que os procura, bem como o auxílio proporcionado ao estudante por meio do professor auxiliar. Em relação aos professores regentes, ela ressalta que “Sim, durante os horários de reunião pedagógica existe sim essa conversa e eu estou sempre à disposição dos demais professores para qualquer dúvida ou orientação”. A professora menciona também o apoio da equipe multidisciplinar (multiprofissional), a psicopedagoga uma vez por semana vai à escola, “existe um diálogo entre nós, da unidade escolar e os demais profissionais. E eles contribuem muito com o êxito dos alunos”.

Por meio das falas, notam-se que as informações sobre os estudantes, bem como os saberes docentes e as experiências vivenciadas são parcialmente refletidas e discutidas na escola. Essas trocas são importantes e também se traduzem em formação.

O professor precisa proporcionar oportunidades de escolha do melhor caminho de aprendizagem aos alunos, de modo direto e objetivo, por meio de materiais ajustáveis e diversificados, que permitam uma ampla gama de representações, de ações e de expressões. É importante que haja convívio entre todos os estudantes e docentes, de modo a incentivar a comunicação e que as expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento sejam elevadas, a fim de viabilizar o acesso a novas informações e conhecimentos (Marin; Braun, 2020, p. 12).

Mas ele só conseguirá oportunizar atividades flexibilizadas, potentes ao conhecer e entender o estudante sobre prismas diferentes, a parceria com a família; com os seus pares; lhe dará material para o planejamento. A intencionalidade pedagógica advém do conhecimento sobre o que o estudante precisa, para aí o professor questionar-se sobre como fará para que ele alcance êxito.

Além disso, a construção da práxis docentes ocorre mediante as trocas de saberes, de experiências e vivências. Para Pinto (2018), a práxis docente é um condicionante para uma educação equitativa e emancipatória porque amplia o olhar docente para as ações transformadoras. Ela está intrínseca ao saber engajado por conter intencionalidade, aliando-a aos conhecimentos técnico-científicos que extrapolam o senso comum.

Para Pinto (2018), a formação em local de trabalho contribui para a práxis pedagógica, já que alia teoria a situações reais. Nas formações *in loco*, é possível socializar experiências e vivências que podem servir de exemplo ao colega; é possível construir de forma coletiva soluções para determinado problema. Além disso, permite a participação de todos nas tomadas de decisão da escola.

Uma escola inclusiva é aquela que se alicerça no tripé: aprendizagem, sociedade e instituição por prover ao estudante conhecimento. Nóvoa (2006) salienta que a pior discriminação é permitir que um aluno saia da escola sem ter aprendido, sem ter as ferramentas mínimas para se integrar e participar da sociedade como alguém que tenha de fato liberdade para escolher qual caminho seguir. Para Freire,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam (Freire, 1993, p. 22-23).

Neste contexto, Freire (1993) ressalta a formação permanente, considerando formador e formando como sujeitos inconclusos que buscam o conhecimento de si e do mundo, uma vocação ontológica guiada pela curiosidade epistemológica que contribuirá com a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

Freire (1993, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A seguir, discurremos sobre a terceira e última categoria.

4.3 AS CONQUISTAS E O DISTANCIAMENTO QUE AINDA HÁ ENTRE AS LEIS E A REALIDADE DAS ESCOLAS

A produção de dados permite-nos observar que as políticas públicas tal qual são elaboradas, sempre (ou quase) deixam lacunas, principalmente, nos aspectos práticos para a sua implantação. Assim, consideramos que um dos desafios impostos às escolas e Secretaria de Educação em Santo Antônio do Pinhal, são calcadas na interpretação/reinterpretação dos documentos escritos, que por vezes, genéricos e/ou com elementos contraditórios não são objetivos em suas orientações.

Em relação ao distanciamento que ainda há entre leis e a realidade dos contextos escolares, destacamos: falta de estrutura; falta de formação docente; falta de parceria entre família-escola. Problemas longevos, que anteriores as perspectivas da educação inclusiva já estavam presentes. O sucateamento do aparato público estatal é uma consequência da inserção mercadológica no modelo de gestão pública e do descaso de agentes políticos. Presenciamos, vez ou outra, noticiários que denunciam escolas sem banheiros, de pau a pique, sem cadeiras/carteiras; um descaso que aumenta as desigualdades sociais e as ações excludentes. Voltando ao universo desta pesquisa, constatamos que para a inserção das políticas voltadas à educação inclusiva, tanto as escolas quanto à Secretaria de Educação carecem de subsídios para ofertá-la com excelência.

Para Gomes (2020, p. 331), “As escolas se constituem em instituições que, estão em retaguarda, quando seria necessário, na situação atual, estarem na vanguarda da garantia de direitos”. A manutenção destes direitos é deficitária à medida que o Estado, regulamentador das políticas públicas não subsidia sua implantação como deveria, executa-se uma ação, ora aqui, ora ali, de modo desorganizado para sedimentar a sensação de se está fazendo alguma coisa.

Ao consubstanciar com a afirmação supramencionada, as políticas educacionais seguem o mesmo *modus operandi*. De um modo geral, apresentam-se com caráter universalizante e homogeneizante, com ações pouco coordenadas ou genéricas ou ainda controversas, que consideram os docentes interlocutores menores, sujeitos que são ‘convidados’ a participar do ‘pronto’; tais formulações são gestadas fora da escola, por pessoas que muitas vezes, não compreendem os espaços micros. Assim, após o período de relativo apoio à implantação da política, o Estado não oferta a manutenção necessária para a sua continuidade. Deste modo, muitas são estagnadas ou descontinuadas (Gomes, 2020).

Nos espaços escolares, a ação da prática tem como primeiro passo o processo de traduzir a política pública. “A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que

a prática é ação, inclui o fazer coisas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305), e o fazer fundamenta-se em como os sujeitos entendem a política.

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

As políticas imbricam-se com as necessidades de cada lugar. Junto às tensões e aos conflitos que se desmembram e são vividos no cotidiano. Assim, ao colocarem a política em prática, os sujeitos, dentro de suas limitações, perspectivas e ideologias, em alguns casos, a executam em “[...] co-construções ‘desordenadas’, desmanteladas e falhas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 168).

As políticas, pós-redemocratização, acentuam as tentativas de mudar a docência e seus saberes, para o profissional “[...] técnico especializado dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se a administrar e implementar programas curriculares” (Giroux, 1997, p. 158 apud Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 168) e o mesmo se pode dizer quanto aos gestores escolares.

Sobre a adequação da estrutura física, constatamos ser parcial – há os espaços para o AEE, mas faltam materiais; faltam recursos financeiros. Faltam recurso didático-pedagógico; materiais de apoio do MEC e da Diretoria de Ensino de São Paulo, como salienta o coord. Fabrício; embora a falta não seja um impeditivo total porque os professores buscam materiais para flexibilizar seus currículos e o AEE é realizado.

Consoante as leis, não há estudantes elegíveis à educação especial fora dos bancos escolares. O AEE foi instituído na cidade e, as duas escolas, possuem sala de recurso, bem como professores de educação especial para acompanhá-los de forma individualizada – uma conquista.

A supervisora Érika discorre que: “[...] circular informação com curadoria é hoje uma prática constante, porém em relação a materiais de apoio identifica-se uma carência em aquisição inclusive com propostas mais inovadoras e tecnológicas. Destaca-se o planejamento para apropriação”. A supervisora Érika reconhece que é preciso melhorar os aspectos estruturais, principiante, os concernentes aos recursos de apoio, fundamentais para adaptar e/ou flexibilizar o currículo. Necessários ainda nos atendimentos individuais.

Para os estudantes, a garantia do transporte é assegurada quando necessário pela Secretaria de Educação e a alimentação é assegurada pela escola. Há ainda a contribuição dos professores auxiliares e estagiários.

Nesse sentido, eu acredito que aqui deu um passo muito grande. Eu conheço Pinda, conheço a realidade de Taubaté, o que oferece aqui pode até ser bem limitado, mas quando comparado às cidades maiores... Só de manhã, nós temos cinco pessoas e mais um apoio do P, que é monitor. Então, nós temos seis pessoas só de manhã. E à tarde também tem outras pessoas, inclusive tem uma funcionária que é de Campos, que vem do AEE de lá, mas aqui ela é auxiliar de classe. A L trabalha aqui com a gente, ela é auxiliar aqui de classe. Mas tem uma experiência. Tem a L, tem a F, que é professora também. Então, quando a gente coloca, a gente tem uma equipe de uns 10, 12 profissionais de ponta, sabe? Eles nos apoiam muito no material (Coord. Fabrício).

Os participantes mencionam a colaboração valorosa destes profissionais, uma conquista, haja vista ser importante ao professor ter um apoio em sala de aula. Este apoio é garantido também por lei, conforme LBI (Brasil, 2015, s.n.) o profissional de apoio escolar é a:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Outro ponto mencionado é a formação docente e dos gestores, sem dúvida um desafio. Os participantes reconhecem sua importância, as escolas carecem de espaços formativos reflexivos e dialógicos, momentos que servem para a troca de experiências e saberes. Estes espaços são importantes inclusive para romper a cultura do modelo médico de deficiência que limita o sujeito a doença, a superação deste modelo no espaço escolar, requer:

Ao se pensar em uma educação na perspectiva inclusiva, é de extrema necessidade que se estabeleçam espaços nos quais os educadores possam discutir e refletir suas concepções de deficiência e da maneira como os diagnósticos são construídos. A compreensão da forma como o diagnóstico afeta a prática pedagógica são essenciais para se rever o papel social dos educadores e promover uma superação de interpretações estreitas acerca do processo educativo (Santos; Palhoça, 2017, p. 1317).

Apesar de soar repetitivo, compreendemos que a formação *in loco* é um caminho a ser trilhado para a ruptura do preconceito e de ações excludentes. Os participantes mencionam que a prefeitura, este ano, providenciou algumas formações. A coord. Angélica diz que, “[...] professor que está ali, diariamente ele tem que ter um estudo, essa formação continuada, o município oferta, esse ano tivemos três congressos, acesso ao congresso da educação inclusiva”.

O coord. Fabrício evidencia que, “Tem dado resultado. A Secretaria tem nos apoiado. A gente tem criado também um trabalho. Também tem nos apoiado”.

Uma das prerrogativas da PNEEPEI é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p.8), realizado com o apoio técnico-financeiro dos entes federativos. A supervisora Érika de ensino, salienta que:

A gente tem a consciência do que está sendo feito e da necessidade de intensificar a formação, intensificar a estruturação. Os professores estão recebendo as orientações, não só da Coordenação, mas também da psico [psicopedagoga] mas é o desafio... O Desafio ainda ele é grande e às vezes ele não permite a valorização, o reconhecimento do quanto já está sendo feito porque o desafio ele é muito grande. Há a necessidade de intensificar se cada vez mais, mais e mais.

Ou seja, um avanço parcial. Importa que a Secretaria de Educação entenda os desafios a serem superados e compreenda que as ações em conjunto são essenciais para transformar os espaços escolares. O mesmo em relação aos demais participantes que demonstram saber a necessidade de sedimentar ações em prol do estudante.

Em relação às políticas voltadas à inclusão, sua aceitação total ou parcial, decorre ainda de questões voltadas aos estigmas excludentes/includentes considerados na sociedade, a ideia do normal/anormal ainda paira nos espaços escolares subsidiando os métodos e as metodologias de aprendizagem, embora o discurso evidente seja o do direito à aprendizagem a todos sem distinção.

Percebemos que os discursos inclusivos já foram aceitos, há nas falas o entendimento dos estudantes elegíveis à educação especial frequentarem os bancos escolares; o entendimento de que é preciso respeitá-los em suas particularidades, inclusive com a flexibilização curricular e o AEE. Contudo, pelo sistema hegemônico que se impõe, nem sempre conseguimos colocar em prática as ações que mitigam a discriminação, ou seja o discurso falado e assimilado, nem sempre é o pensado e colocado em prática.

Noutra perspectiva, um meio de romper com o pensamento excludente é parar de comparar os estudantes, pois cada um é singular, “a comparação entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo e o ‘tipo ideal’ construído e sedimentado pelo grupo dominante” (Amaral, 1998, p.14), não é relevante, sendo, portanto, dispensável também nos espaços escolares.

Retomamos Skliar (2006) e Freire (2003), ao enfatizarem o olhar dos professores e gestores para o outro, a fim de estabelecer uma relação dialógica estendida aos estudantes e

família. O acolhimento e o diálogo livre das disputas de poder são potentes para estabelecer os vínculos entre toda a comunidade escolar.

Cabe ainda pontuar que a participação da família e da comunidade também se encontra entre os pressupostos da PNEEPEI (Brasil, 2008), e deve ser garantido pelos sistemas de ensino. A LBI (Brasil, 2015, s.n.) afirma ser “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: nas escolas estudadas que *modus operandi* foi constituído para lidar com a educação inclusiva? E o percurso efetuado para chegar a essa resposta permeou alguns aspectos da inclusão que estão além dos muros das escolas.

Isto posto, o *modus operandi* de cada escola apesar de similar é único, tanto professores quanto gestores dentro das limitações impostas pela própria política e falta de amparo, tentam concretizá-la organizando seus espaços e professores da seguinte maneira:

- 1) em relação ao funcionamento no contraturno da sala de recursos para os alunos elegíveis à educação especial – são espaços pequenos que contam com recursos confeccionados pelos próprios professores além de outros adquiridos. Em relação aos aspectos tecnológicos, percebemos que não há recursos assistivos específicos; há computadores e impressora somente na escola Prefeito Noé Alves Ferreira, mas para o uso das professoras. As escolas ofertam a alimentação para esses alunos e quando necessário a prefeitura dá o transporte;
- 2) no caso da escola Prefeito Noé Alves Ferreira, para contribuir com os estudantes que por motivos pessoais não vão à escola no contraturno, há o manejo da rotina escolar no próprio período de aula, para auxiliá-los uma vez na semana;
- 3) para auxiliar os professores regentes e os estudantes em sala de aula regular, há flexibilização do currículo com atividades diferenciadas – os professores de educação especial auxiliam os professores regentes, quando necessário em HTPC; a percepção deste auxílio é relativa, pois a professora Isabel, da escola Benedito Costa Manso considera que deveria ser maior. No caso da escola prefeito Noé Alves Ferreira, o coordenador junto aos professores regentes, com a colaboração da professora de educação especial, decidiu montar apostilas para cumprir com o planejamento da educação inclusiva (PEI);
- 4) os gestores, coordenadores e professores acreditam que falta formação ao professor para acompanhar as especificidades de cada estudante, discorrem que nos últimos anos a demanda aumentou consideravelmente; porém a estrutura, o aporte financeiro e a formação não acompanharam o aumento das matrículas. A professora Gardênia realiza formações custeadas com recursos próprios. A prefeitura está tentando ampliar a formação docente continuada com formação externa. Em 2023, ofertou alguns congressos e formação aos coordenadores que, posteriormente, precisaram replicar aos professores;
- 5) a Secretaria de Educação criou a equipe multiprofissional que, segundo todos os participantes, contribui muito com o atendimento dos estudantes; além disso há nas escolas professores auxiliares e monitores para as turmas de sala regular, com a função de auxiliar o

estudante elegível à educação especial. Conforme os participantes é uma conquista para a educação, pois eles de fato contribuem com a educação inclusiva, auxiliando professor e estudante.

Conforme a pesquisa, as duas escolas caminham para efetivar algumas ações, se preocupam em ofertar o que está proposto nas leis, mas ainda com limitações.

A base para fundamentar o *modus operandi* de cada escola tangencia a concepção de educação inclusiva que cada sujeito que compõe a unidade escolar construiu ao longo de seu percurso. Notoriamente, essas concepções transformaram-se à medida que os discursos políticos mudaram e/ou suas construções pessoais e profissionais ressignificaram-se. Conforme a fundamentação teórica aqui exposta, a inclusão é um levante de muitos movimentos que legítimos lutam para a melhorar a vida das pessoas, a fim de minorar as latentes desigualdades socioeconômicas que insistem em perpetuar na sociedade. Logo, fica-nos claro que os aspectos inclusivos abrangem uma população que vai além das pessoas deficientes, com TGA, TEA ou superdotação, ela está intrínseca a luta de direitos de todas as pessoas, aliando-se aos princípios da dignidade humana.

Assim, já na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) temos circunscrito a necessidade de ações em prol das classes menos favorecidas, além da pobreza, temos as mulheres, crianças, negros e tantos outros que fora do escopo da aceitabilidade e da normalidade são negligenciados, humilhados e expostos a vulnerabilidades de muitas ordens. O caminho traçado por esta pesquisa, permite-nos observar que a ressignificação de conceitos e práticas perpetuadas na sociedade não é simples, a mudança de *status quo* exige um processo de reflexão constante. Todavia sabemos que nenhuma concepção, nenhuma definição é imutável e, apesar de árduo, um processo contínuo com a participação dos educadores, dos estudantes e de toda a comunidade escolar pode contribuir com a ruptura e as estruturas hierarquizadas que oprime e silencia. Assim sendo, é urgente que a organização da escola seja também ressignificada para a transformação dos seus espaços.

As políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda estão intimamente ligadas à educação Especial, a dissonância destes conceitos nem sempre é clara ao educador. Os dispositivos legais contribuem para a sinonímia da Educação inclusiva e Educação Especial.

Ao considerar o universo de nossa pesquisa, entendemos que os contextos de influência e de produção são gestados fora das duas escolas que como a maioria receberam as políticas prontas. Logo, a concretude das políticas ocorre de modo ímpar e depende das ações da gestão e dos professores, que fazem no dia a dia o que podem para suprir as lacunas deixadas pela

política pública que exige a inclusão, mas nem sempre oferta os meios – sejam estes financeiros, estruturais, técnicos ou formativos.

Notamos que os participantes compreendem os discursos disseminados em relação à Educação Especial, suas falas e afirmações trazem as palavras-chave que se encontram nos documentos escritos ou em discursos orais. Há uma preocupação em colocar em prática os dispositivos legais, entendidos como direitos dos estudantes.

A produção de dados mostra-nos o abandono parcial do Estado, que sob à égide da descentralização e da autonomia escolar, coloca os gestores em situações das quais são obrigados a resolver problemas que o Estado deveria sanar, o gerencialismo é latente quando os diretores mencionam falta de estrutura e evidenciam que fazem tudo o que podem para atender da melhor forma os estudantes. Nas duas escolas, é mencionado o problema de estrutura física (não em relação a acessibilidade arquitetônica), mas aos materiais assistivos e/ou didático-pedagógicos. A frustração em não conseguir ofertar materiais atualizados é descrita pelos participantes e seus sentimentos e emoções também são ressaltados – frustração, responsabilização, elementos que o gerencialismo traz aos diretores e coordenadores das escolas.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi os aspectos performáticos derivados das políticas públicas que deveria ofertar apoio técnico-financeiro, além da formação continuada. A culpa e a responsabilização são citadas pela professora regente da turma que exemplifica o quão perverso é o sistema atual, pois ele exige e responsabiliza quem deveria ter amparo.

Os aspectos performáticos e o gerencialismo demonstram a necessidade de os educadores se apoiarem para minorar o esgotamento causado pelo descaso estatal. A emancipação dos espaços escolares e a concretude da prática realizada de modo que contribua com a real necessidade da escola, está nas mãos dos professores e equipe gestora. Sem fórmulas prontas, é preciso resgatar a profissionalidade docente, trazer à tona, um modo de gestão que atua em conjunto, que acolha não só os seus estudantes, mas todos.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As conclusões iniciadas nesta pesquisa, inquietaram-me porque ao perceber as lacunas deixadas pelas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, compreendi que a emancipação dos espaços escolares e as ações que colocam em prática a política de modo que contribua com a real necessidade da escola, está nas mãos dos professores e equipe gestora. Sem fórmulas prontas, é preciso resgatar a profissionalidade docente, trazer à tona um modo de gestão que atue em conjunto, que acolha não só os seus estudantes, mas todos. Todavia, há uma carência na formação continuada e no modo como se entende o currículo.

A organicidade da escola é de responsabilidade da gestão escolar, por comportar o planejamento, a organização, a implementação e o controle das ações que visam ao respeito e ao acolhimento de todas as necessidades estudantis, independentemente de serem ou não elegíveis à educação especial. Dentre as ações refletidas e discutidas por todos, a gestão escolar deve, quando necessário, contribuir com os processos de adaptação, sejam estes de infraestrutura e/ou de aprendizagem – contribuir com a construção de uma identidade coletiva, via espaços dialógicos e de formação, a escola em seu cerne deve ser uma comunidade de aprendizagem múltiplas (Libâneo, 2013).

Assim sendo, a proposta interventiva fundamenta-se na formação da gestão e do corpo docente, acerca da temática inclusiva para romper com paradigmas estruturais que ainda envolvem a educação especial e a educação inclusiva, a fim de garantir reflexão e diálogo sobre as políticas públicas e os meios de colocá-las em prática, considerando o estudante e a realidade de cada escola como imperativos para toda ação executada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel de; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O impacto da ‘inclusão’ nas políticas públicas da educação especial: apontamentos para análise de uma realidade. In.: MANZINI, Eduardo José. (org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, p. 245-252.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- APPLE, Mikael. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. Porto alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Mikael. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out. /dez., 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Londres, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.
- BALL, Stephen John. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005
- BALL, Stephen John. **Educação global**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Editora: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BERNSTEIN, Basil. **Official Knowledge and Pedagogic Identities**: The Politics of Recontextualising. In S. J. Ball (Ed.), *The Sociology of Education: Major Themes*. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Reunião anual da Anped, 33, 2010. **Anais... Caxambu**, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071> Acesso em: 23 ago. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf> Acesso em: 03 nov. 2023.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DARDOT, Pierre; LAVAL. Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2017.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade: estudos** (João Pessoa, PB), v. 10, n. 2, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf> Acesso em: 05 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; Oliveira, Jáima Pinheiro de. Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. **Imagens Da Educação**, v. 11, n.1, 133-155, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n.1, ago., 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 329-339, mai./ago. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Liliane/Downloads/1138-Texto%20do%20Artigo-3416-3985-10-20201008.pdf>

GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento et al. O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.2, p. 705-728, abr./jun. 2020.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Armênio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, São Paulo, v. 34, n. 30, p. 1-23, 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004a. p. 5-20.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A.C. B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004b. p. 27-32.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**, p. 5 – 20. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Revista ampliada. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, ago., p. 1-18, 2018.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 10, n. 2, p.37-46, jan./jun., 2017a.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Educação, artes e inclusão**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 240-247, maio/ago., 2017b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Desenho universal para a aprendizagem e diferenciação curricular**. Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Observatório de Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, 2020.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./ jun., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MITTLER Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed 2003.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2006.

NOZU, Washington Cesar Shoit; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da Educação Especial. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago., 2015.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p.153-169.

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PEREIRA, David da Silva; PEREIRA, Silvana Dias Cardoso. Princípios da educação em direitos humanos (EDH) – o desafio de transformar o cotidiano e a prática profissional escolar. **VI Congresso Internacional de Educação**. Educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna Disponível em: www.fapas.edu.br/revistas/anaiscongresso Acesso em: 02 out. 2023.

PINTO, Umberto Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184f. (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2006.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza et al. Formação inicial e permanente de professores em Educação Especial. Revista **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 73-88, 2017 - Edição Especial.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora; In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.) **Educación para la diversidad en el siglo XXI** Zaragoza: Mira Editores, 2011.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

SANTOS, Daniel Marcelino; PANHOCA, Ivan. Gestão escolar e a política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. 2, p.1296-1315, 2017.

SAVIANI, Demerval. “Para além da curvatura da vara”. **Revista Ande**, São Paulo, n. 3, p. 57-64, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Professor**: protagonista e obstáculo da reforma Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Autêntica, 2003

SKLIAR, Carlos. Introdução – abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TEZANI, Thaís C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** UNESP, 2010. Disponível em:
file:///C:/Users/Liliane/Downloads/edi6_artigothaitezani.pdf Acesso em: 01 ago. 2022.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. A modulação das condutas das pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 421-434, jul./set., 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Criança** ([1989], 2014). Disponível em:
https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/tdhbrasil/direitos_da_crianca_tdhbrasil_2014.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.

LEIS, DECRETOS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/em>: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001b**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído legalmente pela Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União Brasília, n.190, 05 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n.11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1990**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.751, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, n.188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, n.163, 26 de agosto de 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTO ANTÔNIO DO PINHAL. **Plano Gestor (2014-2024).** Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_51_0_4_02082022104210.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTO ANTÔNIO DO PINHAL. **Plano municipal de educação (2015-2025).** Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_51_0_1_07062022111245.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTO ANTÔNIO DO PINHAL. **Regimento escolar 2022.** Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_51_3_1_02082022104210.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO PAULO. **Política de Educação Especial do estado de São Paulo.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf> Acesso em: 10 abr. 2023.

APÊNDICE A – Roteiro para a organização da gestão escolar (LIBÂNEO, 2013)**ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR****1- BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA**

Caracterização socioeconômica e cultural

- Características gerais da comunidade e sua influência na composição da clientela escolar: caracterização do bairro ou setor quanto à urbanização (tipo de casas, ruas, igrejas, indústrias, tipo de comércio, transporte urbano etc.), nível socioeconômico das famílias, aspectos culturais e de lazer, assistência social e saúde, outras escolas existentes.

2- ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL**2.1 Edifício escolar**

- Tipo de construção, aspecto físico geral.
- Salas de aula: quantidade, dimensões (ideal: 1m² por aluno), condições ambientais (iluminação, ventilação etc.).
- Salas da administração: quantidade, dimensões, destinação de uso, se o número de salas é suficiente (diretoria, vice-diretora, secretaria, coordenação pedagógica, coordenação de turno, orientação educacional sala de professores, atendimento de alunos).
- Salas e ambientes especiais: verificar os mesmos aspectos nas salas para: laboratórios, biblioteca, salas de projeção (filmes, vídeos, slides), cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, etc.
- Instalações sanitárias: quantidade conforme o número de usuários, condições higiênicas, forma de escoamento dos detritos.
- Bebedouros e lavatórios: quantidade, água tratada ou não.
- Áreas livres: cobertas, descobertas, a que se destinam.

2.2. Mobiliário

- Carteiras: tipo, quantidade, estado de conservação.
- Mesas, escrivaninhas, armários e outros: tipo, quantidade, estado de conservação, adequações ao uso, suficientes ou não.
- Equipamentos
- Materiais didáticos (computador, retroprojetor, copiadora, televisores, vídeos, cartazes, mapas etc.): tipo, quantidade, condições de uso, como são adquiridos.

2.3 Espaços de lazer e recreação

- Área disponível para lazer, recreação e esportes: dimensão, condições de uso.

2.4 Recursos financeiros

- Verbas de que dispõe a escola.
- Sistemática de efetuação das despesas, formas de controle.

3 – PESSOAL

3.1 Alunos: número por série, adequações idade /série, número por sala.

3.2 Professores: número, qualificação.

3.3 Especialistas: número, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretor, vice-diretor, qualificação desses profissionais.

3.4- Funcionários: número por cargo (inspetores de alunos, serventes, merendeiras, porteiros, vigias).

4- ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.

4.1 Aspectos Organizacionais

- Organograma da escola.
- Principais atribuições de cada setor (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, secretaria, serviços gerais, etc.).
- Formas de gestão e formas de relacionamento entre o pessoal técnico, pessoal administrativo, pessoal docente, serviços gerais, etc.
- Existe Regimento Escolar? É do conhecimento de todos os membros da escola? É utilizado? Em que circunstâncias?
- Há informações explícitas em mural sobre nome do diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, funcionários e seus horários de trabalho? Há clareza sobre quem está substituindo o diretor ou diretora quando estes estão ausentes?

4.2 Coordenação pedagógica e orientação educacional

- Existe o trabalho de assistência pedagógico-didática ao professor? Há um programa de formação continuada dos professores e pessoal administrativo?
- Há uma unidade de ação da equipe técnica ou o trabalho é fragmentado? Há conflitos de funções entre direção e equipe técnica? Ou entre equipe técnica e professores?
- O trabalho do pessoal técnico funciona em termos de garantir a qualidade do trabalho dos professores em sala de aula? Há acompanhamento do trabalho do professor na sala de aula, do rendimento dos alunos (análise dos resultados das avaliações) por classe?

4.3 Secretaria Escolar

- A Secretaria está bem organizada? Há pessoal suficiente?
- Há prontuários de cada aluno? Há ficha com dados de identificação, residência, profissão dos pais, etc.?
- Os registros e controles do rendimento escolar estão corretamente organizados?
- Os arquivos estão organizados corretamente?
- Há normas da Secretaria da Educação sobre a organização e funcionamento da secretaria escolar?

4.4 Relacionamento com a Secretaria da Educação e Diretoria Regional de Ensino.

- A Diretoria de Ensino traz a escola instruções e procedimentos a serem cumpridos pela escola? Quem é o portador dessas instruções?
- Que tipo de atuação tem a Diretoria de Ensino na parte administrativa e pedagógica da escola? O acompanhamento é frequente ou esporádico?
- Qual é o grau de autonomia da escola para tomar decisões?

4.5 Relacionamento com pais e comunidade

- A escola tem APM (Associação de Pais e mestres)? Conselho de Escola?
- A escola possui informações confiáveis sobre os pais dos alunos (dados pessoais, profissão, endereço, telefone da residência e do trabalho dos pais para emergências, dados sobre a saúde dos alunos, etc.)?
- Existe um trabalho sistemático com os pais? São feitas reuniões (com todos os pais, por classe...)? Os pais comparecem?
- As escolas mantem relacionamento com outras instâncias da comunidade (políticos, associações de bairro, empresários e outros)?
- A escola cede suas instalações para a comunidade (reuniões, prática de esporte, lazer, etc.)?

5- ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.

- Há uma sistemática de levantamento de dados e informações para o diagnóstico?
- Há o Plano da escola ou o Projeto pedagógico-curricular? Quando e como é feito? Existe um documento escrito? Há definição explícita de objetivos e metas para o ano letivo e explicação de atividades administrativas, financeiras e pedagógicas-didáticas?
- O Plano ou Projeto é utilizado para a elaboração de Plano de ensino? Que outro uso se faz do Plano ou Projeto ao longo do ano letivo?

6- ORGANIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA.

6.1- Aspectos administrativos gerais

- Tipo de gestão existente na escola (colegiada, democrática, autoritária, centralizada, participativa).
- Facilidade de execução das atividades ou excesso de burocracia.
- Relacionamento do diretor com o pessoal da escola (técnico, docente, administrativo) a respeito das decisões a serem tomadas.
- Em que e como o diretor ocupa seu tempo (administração, supervisão pedagógica, contatos com professores / funcionários / alunos, contatos com a comunidade / diretoria de ensino / políticos, reuniões, acompanhamento e avaliação do trabalho de cada setor, etc.)
- Há democratização das informações? Há uma prática de ampla difusão de informações para a equipe da escola?

6.2- Funcionamento da rotina da escola

- Como é fixado o número de vagas? Existem critérios explícitos de seleção de alunos? Quais são os critérios de distribuição de alunos pelos turnos em que funciona a escola? São levadas em conta necessidades da comunidade? Há restrições a matrículas? São feitas exigências descabidas?
- Como é organizado o horário? Quem organiza? Como é a distribuição das atividades (disciplinas)? Há uma fixação de horas semanais para cada atividade ou disciplina?
- Como é feita a distribuição de alunos por classe? Há critérios de distribuição por idade, rendimento escolar ou outros? Como é a organização e localização das salas, considerando-se o fluxo de alunos pelos corredores e o tipo de cada turma?
- Como é feita a distribuição de classes entre os professores? Quais são os critérios?
- Há remanejamento de alunos durante o ano letivo? Quais são os critérios?
- Há conselho de classe? Quando e como são feitos? Funciona em termos de uma avaliação diagnóstica?
- Como é feita a recuperação? Quais os objetivos das aulas de recuperação? Funciona? Dentro do horário ou fora do horário regular?
- Como é controlada a frequência dos alunos? Há muitas faltas? A escola verifica causas de ausência dos alunos faltosos? Há controle da evasão escolar e uma análise de suas causas?
- Há merenda escolar? Quem fornece? A escola complementa? Os alunos gostam da merenda? Em que horário é servida? A distribuição dos alimentos interfere nas atividades de sala de aula?
- Como funciona a entrada e saída dos alunos no início e término das aulas, nas trocas de aulas e no recreio?
- A escola exige uniforme? Controla o uso do uniforme? Há reclamações dos pais nesse sentido?

6.3- Aspectos da organização pedagógico-didática.

- O Plano da escola ou Projeto pedagógico-curricular é utilizado para a elaboração dos planos de ensino?
- Como é organizada a Semana de Planejamento? Como são os planos de ensino (os professores isoladamente o em conjunto?).
- Qual é o procedimento utilizado na escolha dos livros didáticos?
- Existe uma articulação entre as séries em termos de programação de objetivos e conteúdos.
- Os professores têm assistência pedagógica efetiva da equipe técnica?
- Há assistência pedagógico-didática direta aos professores, através da observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios.
- São previstos na semana momentos de discussão das atividades orientadas do ensino entre os professores, incluindo realização de projetos conjuntos?
- A escola dispõe de meios de informar os professores sobre o material pedagógico-didático existente, recursos audiovisuais, lista de jogos e brinquedos, livros e revistas disponíveis na biblioteca etc.?
- Há reuniões pedagógicas frequentes? Que assuntos são tratados nessas reuniões? Há algum tipo de encontro para estudo, reflexão ou discussão sobre prática docente?
- Há atividades extraclasse (visitas a locais da comunidade para estudo do meio, exposições, competições esportivas, etc.)
- Como é a organização interna da sala de aula (decoração, cartazes, armários, cantinho de leitura, cantinho de música, disposição de carteiras, material didático de uso coletivo)? Há salas-ambiente e como funcionam?
- Quais os problemas de disciplina e infrações disciplinares mais constantes? Quais são os procedimentos utilizados para resolver esses problemas?
- Há uma sistemática de desenvolvimento profissional dos professores e funcionários e de capacitação nas situações de trabalho? É feita pelo pessoal técnico da escola ou pela Secretaria de Educação? Em que periodicidade?

6.4- Assistência aos alunos.

- Há um sistema de normas definido colaborativamente pela direção e corpo docente? Os alunos participam desse processo de elaboração dessas normas?
- Os professores recebem apoios da direção ou coordenação pedagógica para adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão?
- Há formas de assistência e apoio direto a alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, visando integrá-los ao nível da turma?
- São previstas formas de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, identificando articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de

aprendizagens que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas?

- Há instâncias ou medidas de integração de todos os alunos na escola e nas salas de aula, considerando a diversidade social e cultural, mediante atividades de socialização, integração, formas de organização dos alunos, etc.)?

7- DIREÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA.

- Qual é o tipo de gestão adotado na escola?
- Qual é a sistemática de tomada de decisões? Há ordens prontas ou há uma prática de gestão participativa?
- Há liderança efetiva da direção? Como é o relacionamento pessoal da direção com o pessoal técnico, administrativo e auxiliar?
- As responsabilidades estão claramente definidas?
- Há uma sistemática de acompanhamento, controle e avaliação das decisões tomadas?
- Há um clima de trabalho positivo, que estimula e incentiva a equipe escolar?

8- AVALIAÇÃO

- É feita a avaliação da execução do plano ou projeto da escola? Como se faz essa avaliação? Que procedimentos são utilizados?
- Há um efetivo acompanhamento das atividades pedagógicas e administração, em termos de sua eficácia e realização de objetivos?
- Quem realiza a avaliação? Há uma reflexão sobre a prática desenvolvida para detectar desvios, dificuldades, e reorientar os trabalhos?
- Os professores são orientados para a elaboração de instrumentos de avaliação?
- Há momentos previstos na rotina organizativa de discussão entre os professores dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos?

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. 6º edição – revista ampliada. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

APÊNDICE B – Roteiro para o grupo focal e entrevista

1. O que cada um de vocês entende por educação inclusiva?
2. Quais atribuições entendem que lhes cabem quanto aos estudantes elegíveis à educação especial?
3. Como veem as políticas, orientações e medidas quanto a educação inclusiva que advém dos órgãos centrais de gestão educacional (MEC, secretaria estadual e municipal de educação, diretoria de ensino)
4. Como percebem que essas orientações afetam o trabalho de cada um de vocês?
5. Tais orientações e políticas suprem suas necessidades, dos alunos e da escola? Cite exemplos.
6. Na opinião de vocês, tais orientações e políticas deixam lacunas? Quais? O que procuram fazer para superar essas lacunas? Tem conseguido superar essas lacunas?
7. Como percebem que essas lacunas têm afetado o trabalho de cada um de vocês?
8. Na opinião de vocês, o que ainda falta de apoio, orientação, recursos, formação etc. advindos dos órgãos centrais de gestão educacional para suprir os objetivos da educação inclusiva na escola em que trabalha e suas necessidades?
9. Quais as principais dificuldades com que lidam cotidianamente para promover uma educação inclusiva com qualidade na escola em que atua?
10. Sente que está realizando um trabalho que supra os objetivos e necessidades da educação inclusiva?
11. Que apoio recebe e quais parcerias foram estabelecidas para construir uma educação inclusiva de qualidade?
12. Quem são os sujeitos que oferecem esses apoios e parcerias? Com que frequência? Em que contribuem? O que mais poderiam fazer juntos?
13. Como é o relacionamento e o regime de trabalho conjunto entre o pessoal das escolas e a equipe multidisciplinar da prefeitura? Em que âmbito esse trabalho tem sido mais intenso? Tem ajudado na promoção da educação inclusiva? Ilustre. Não tem ajudado? Poderia ajudar mais, em sua opinião? Ilustre, diga como poderia ser incrementado, em sua opinião.

14. Qual a estrutura das salas de recurso multifuncional? Como tem sido usadas? Qual seu regime de funcionamento? Quantos alunos a frequentam? Qual a forma de agrupamento dos alunos? Em que horário funciona? Quem é o professor que está lá? Quantos alunos atende? Prepara aulas para eles com antecedência? Que parâmetros usa para seu trabalho na sala de recursos? Como tem sido a parceria do professor da sala de recursos com o professor da sala regular? Como é feita o acompanhamento e avaliação dos alunos que frequentam a sala de recursos? Como tem percebido que o aprendizado e desenvolvimento dos alunos que a frequentam tem sido afetado pelo trabalho que se desenvolve nela? O trabalho na sala de recursos faz parte do PPP da escola? Todos os professores entendem como ela funciona?
15. O atendimento no contraturno ocorre na própria unidade escolar? Caso não, onde ocorre e quem é responsável pelo transporte e alimentação dos alunos?
16. Os professores do AEE trabalham com as crianças da escola rural? Como e quando é feito esse atendimento?
17. O professor da turma regular precisa lidar, muitas vezes, com deficiências variadas. Como ele elabora o plano de aula? Há a acessibilidade do currículo? O plano é individual? Só os estudantes elegíveis à educação especial têm atividades diferenciadas?
18. O professor faz parcerias com outros professores (inclusive da educação especial)? Ele faz formação com outros professores? Há formações para a educação inclusiva e educação especial na escola e no município?
19. Quais ações potencializadoras a equipe gestora efetua para a prática da educação inclusiva e especial?
20. Como a equipe gestora vê seu trabalho com a educação inclusiva? Há mais o que poderiam fazer? O que gostariam de fazer? O que gostariam de mudar? Que propostas tem para a promoção da educação inclusiva?

APÊNDICE C – Grupo focal – equipe gestora da escola Prefeito Noé Alves Ferreira

Transcrição - Equipe Gestora - Fabrício (coordenador fund. II), Gerusa (diretora) e Professora da Educação Especial Vanilza - Escola Noé Alves Ferreira. 2023-10-24 at 09.17.36.mp4

Pesquisador: Boa tarde, estou aqui na escola Noé Alves Ferreira com a professora e diretora Gerusa, o coordenador Fabrício e a AEE Vanilza. Vamos dar início ao debate em grupo focal, solicitado pela banca de qualificação do mestrado.

Dir. Gerusa Primeira pergunta, o que cada um de vocês entende por educação inclusiva? A educação inclusiva é uma educação onde a gente faz com que os alunos que têm alguma deficiência ou alguma dificuldade possam participar da vida ativa escolar e também executar as atividades deles de uma forma, às vezes, um pouco diferente dos demais alunos, tentando fazer com que eles socializem e também desenvolvam as suas habilidades.

Prof. Vanilza A educação inclusiva é uma educação que dá oportunidade, **né?** É uma forma de dar oportunidade a todos os alunos de participar do currículo escolar, de ter acesso a esse aprendizado, de desenvolver no seu tempo, no seu ritmo, **né?** E também, não só para os alunos que estão aqui, mas tendo condições de aprendizagem, igual a todos os demais.

Coord. Fabrício: Bom, a educação inclusiva, ela vem atender a todos os alunos. A preocupação, realmente, é você entender qual é a maneira que os alunos aprendem, qual a dificuldade que eles têm, mas ela tem a preocupação, a visão de atender a todos, não apenas aqueles que estão com deficiência, não aqueles que têm transtorno, mas a todos que realmente precisam, uma educação diferenciada que atenda a todos os alunos.

Dir. Gerusa: Segunda questão, quais atribuições entendem que lhes cabem quanto aos estudantes elegíveis à educação especial? Bom, quanto à educação, as nossas atribuições é tentar promover um ambiente adequado para eles, tanto para as deficiências físicas quanto intelectuais, onde eles possam frequentar a escola de maneira confortável, **né?** Com acesso a tudo que a gente disponibiliza para os demais alunos, eles também têm esse acesso. Quais atribuições entendem...

Prof. Vanilza: Eu penso assim, cabe a escola e a nós, cada um dentro da sua atribuição, da sua profissão, seja do professor regente, seja do diretor, seja do coordenador, dar oportunidade para que eles participem de tudo, **né?** Para que eles possam se desenvolver integralmente, **né?** Esse integral é no sentido de sócio emocional, que eles consigam se desenvolver motoramente, **né?** Na psicomotricidade, para que eles consigam se desenvolver na aprendizagem. Então, assim, cada um vai dar a sua contribuição. Eu, como professora do AEE, dando esse suporte para os professores regentes, para a coordenação e direção.

Coord. Fabrício: Quanto à coordenação, a gente tem uma preocupação quanto ao material didático apresentado para os nossos alunos. A gente ainda não tem, por parte do PNL D ou mesmo do Currículo Paulista, nós não temos um material específico para os alunos de inclusão, para os alunos especiais. Então, cabe a gente da coordenação, do AEE também, em se preocupar com esse material, esse currículo. O que o professor pode trabalhar, o que o professor pode ensinar para esses alunos, quais são as adaptações curriculares que ele pode fazer, porque isso ainda é uma dificuldade que nós enfrentamos, de não ter um documento básico para atender os nossos alunos de inclusão, os alunos com necessidades especiais. Então, cada aluno tem a sua característica, as suas necessidades. Então, nós temos hoje

auxiliares de classe que auxiliam os alunos, nós temos professores que sempre conversam com a coordenação, com a AEE, com os outros profissionais, para poder atender da melhor maneira o aluno, porque todos têm direito ao aprendizado.

Dir. Gerusa: Como vêm as políticas, orientações e medidas quanto à educação inclusiva que advêm dos órgãos centrais de gestão educacional, MEC, Secretaria Estadual e Municipal de Educação e Diretoria de Ensino? Bom, as políticas públicas, de maneira geral, nos últimos anos, têm melhorado muito a questão de documentos, as leis, as diretrizes, mas na prática ainda deixa um pouco a desejar, porque a gente não tem verbas específicos, muitas vezes, para organizar uma sala de recursos, até mesmo quando a gente precisa adaptar uma carteira, uma sala, tudo isso dificulta quando é, no caso, uma deficiência física. Então, a gente ainda tem algumas dificuldades nessas questões mais práticas.

Prof. Vanilza: Eu penso que houve uma grande melhoria, realmente, nessa questão das leis, que elas vêm para a gente ajudar, mas que na realidade mesmo, no dia a dia, ainda falta muita coisa. Uma coisa é o que está na lei e uma coisa é o que a gente enfrenta no dia a dia. Nem sempre vem junto a estrutura que nós precisamos, as formações que nós precisamos. E não é só para o professor de AEE, é para todos os professores. Então, às vezes, tem a lei, mas não chega para a gente realmente ter estrutura para o trabalho, como deveria. E na escola, nós fazemos o que é possível.

Coord. Fabrício: Bom, como foi colocado, há melhorias em relação à educação especial. Hoje, nós temos documentos, temos livros, temos muitas informações que nos auxiliam para a compreensão dos nossos alunos. Porém, ainda existe a dificuldade. Muitas vezes, há falta de laudo dentro da educação. A gente sabe que um aluno, para poder conseguir um laudo médico, para poder ser atendido da maneira mais correta possível, isso muitas vezes não é possível, não acontece. Como falei também, o material para atender os alunos com necessidades especiais também não. Nós não temos esse acesso, nós não temos esse documento. Então, sempre o professor e os demais gestores têm que adaptar essa matéria, esse material para atender os alunos. Então, quer dizer, é um passo de cada vez. Aqui em Santo Antônio do Pinhal, acho que nós já demos um passo bem grande. Nós temos professores auxiliares dentro da sala de aula para atender os alunos que têm síndrome de Down, são autistas. Nós temos também auxiliares e monitores com alguns alunos. Então, acho que nós estamos caminhando bem aqui em Santo Antônio do Pinhal. Conversamos com os pais, os pais são muito agradecidos. Mas, ainda sabemos que faltam mais ainda, porque a cada dia chega a demanda aumenta. A demanda em relação aos alunos com necessidades especiais está aumentando muito. Muitos laudos em relação ao autista, muitos laudos ainda faltando. Mas, acredito que nós estamos caminhando, está se desenvolvendo bem.

Dir. Gerusa: Como percebem que essas orientações afetam o trabalho de cada um de vocês? Então, orientações a gente tem bastante nos documentos. Mas, ainda falta a orientação na questão prática. Como promover algumas atividades com professores. Orientações com os familiares, que a gente ainda tem alguns familiares que tem a questão de rejeitar mesmo o laudo de não aceitar que o filho tem uma dificuldade, tem um problema físico, intelectual. Então, a gente enfrenta algumas questões nesses parâmetros.

Prof. Vanilza: Acho que é nesse sentido mesmo de estrutura. Eu penso que toda escola, todos os profissionais se movimentam, buscam. Buscam formações, particularmente, eu busco sempre mais formações. Estou concluindo mais uma formação para melhorar o atendimento. Estou sempre buscando, mas ainda meio que de forma particular mesmo, com gastos pessoais. Então, acho que precisa de mais formações. Aconteceram várias, esse ano eu fiz uma formação pela prefeitura, mas eu penso que ainda precisa mais. O que afeta a minha atuação é diretamente com a criança. Porque eu atuo com todos os alunos que têm todo tipo de deficiência. Então, vai desde uma deficiência física, até uma deficiência visual. Tem aluno com surdo-cegueira, aluno com autismo. Então, eu atuo com todas as deficiências. Então, precisaria de mais formações para ajudar nessa atuação melhor com a criança. E

também com os profissionais que atendem ela em sala de aula.

Coord. Fabrício: Bom, na parte pedagógica, o que eu percebo que dificulta bastante ainda é a compreensão do professor enquanto aquele aluno. Muitas vezes, apesar de nós termos os auxiliares de classe, monitores, o professor tem que perceber que o aluno é dele. É ele que é o responsável de adaptar a matéria, ele é o responsável de montar o currículo para aquele aluno, ele é o responsável de montar o PEI para aquele aluno, porque o aluno é dele. Então, a gente tem essa dificuldade em ir à aula do professor olhar para esse aluno, montar a prova com carinho. É claro que muitas vezes falta aquele esforço, mas também falta a formação. Muitas vezes a formação está atendendo mais a gestão, mais quem administra, do que propriamente o professor. Então, ainda falta esse olhar, essa formação direta com o professor de cada deficiente, de cada transtorno, para que o professor conheça melhor e também como pode aplicar a sua disciplina. Outra dificuldade que nós percebemos, que é a orientação que nós temos aqui na escola, é quando a parceria com o pai. Quando o pai é parceiro, a criança desenvolve. Quando o pai é parceiro, ele incentiva a criança aqui na escola e também fora da escola, porque o mundo dele ainda não é o mundo completo, isso se desenvolve. Mas quando o pai não incentiva, como nós temos problemas aqui na escola, quando o pai não incentiva, o pai não é parceiro, o pai não promove também outras atividades fora da escola, e nós temos essa dificuldade do aluno não desenvolver. E isso acontece na escola conosco também.

Dir. Gersa: Tais orientações e políticas suprem suas necessidades dos alunos e da escola? Cite exemplos. As orientações nessa parte pedagógica, a gente busca fazer o melhor. Os professores estão adaptando atividades, o AEE oferece a sala de recursos, os atendimentos, mas a gente tem ainda algumas dificuldades por conta de materiais, a estrutura física mesmo. Então, acho que isso ainda fica um pouquinho a desejar. A questão dos recursos que a gente pode utilizar com esses alunos.

Prof. Vanilza: É aquilo, vem a política pública, mas ainda falta essa estrutura mesmo. Como a Gersa acabou de dizer, ainda falta um pouco essa estrutura para suprir, porque são muitas as necessidades. Cada aluno que chega para a gente tem uma necessidade, uma particular. E junto com ele vêm algumas necessidades, às vezes, da família. E, às vezes, a gente orienta a família a estar buscando também alguns recursos que não são da área da educação, algumas terapias, porque eu penso que é todo um conjunto. A escola vai fazer a parte que cabe à escola, à educação, mas, às vezes, aquele aluno tem uma necessidade muito maior. Ele tem uma necessidade que é da área da saúde, às vezes, é da área do CRAS, da área social, às vezes, são outras necessidades. Então, às vezes, a gente tenta suprir a nossa, a da educação, mas ele tem uma imensa necessidade que, às vezes, não cabe à área educacional.

Coord. Fabrício: Bem, quanto à educação aqui em Santo Antônio, a gente tem hoje um apoio da psicopedagoga. Eu acho que isso é um ganho para a cidade. A gente tinha anteriormente, mas isso parou de ter. Então, eu acho que a psicopedagogia vem trazendo um suporte, trazendo vídeos, trazendo informações, fazendo atendimento com os alunos, é uma pessoa parceira. Então, acho que foi um passo de cada vez para essa questão. Tínhamos também uma Fono, mas não temos mais, mas temos a assistente social, que também é uma questão que nós hoje estamos tendo na escola, psicólogo. Então, a escola hoje está se estruturando para suprir essas lacunas. Então, acho que cada dia mais a educação está pensando. Alguns dias atrás, nós estivemos em Pindamonhangaba, tendo a formação com os profissionais da APAE de Pindamonhangaba. Então, isso foi muito importante para a gente, as considerações foram feitas. Foram bastantes professores aqui, profissionais aqui da educação, que foram participar também. Então, quer dizer, é um passo de cada vez. Ainda estamos lento, mas eu acredito que a gente vai construindo, vai se pensando os alunos direitinho e é um investimento que tem que se pensar. É um investimento, é um gasto, é um olhar diferenciado para esses alunos, para que a escola também consiga atender essa diversidade. Então, essa é a nossa preocupação.

Dir. Gersa: Na opinião de vocês, tais orientações de políticas deixam lacunas? Quais? O que procuram

fazer para superar essas lacunas? Tem conseguido superar essas lacunas? Bom, acho que nessas questões a gente tem a legislação e a lacuna fica mesmo nesse passo estrutural, de como a gente estruturar isso. Que tem uma demanda maior de recursos que a gente precisa para trabalhar com esses alunos. Ou recursos materiais para deficiências físicas ou mesmo intelectual, jogos, atividades diferenciadas. E às vezes a gente não consegue. A gente tenta, empresta uma coisa dali, cria um jogo, faz uma atividade diferente. O uso que a gente tem, o material que a gente tem, adapta até o material. Então, essa parte estrutural do material ainda deixa um pouco a desejar. Se quiser acrescentar alguma coisa, a gente pode só acrescentar, não é?

Prof. Vanilza: Acho que é essa questão estrutural mesmo. Porque quando você tem uma estrutura adequada, você consegue sanar essas dificuldades que vão aparecendo.

Dir. Gerusa: Mas agora a gente vai só complementando alguma ideia aqui. Pode ir para a 7.

Coord. Fabrício: Como percebe que essas lacunas têm afetado o trabalho de cada um de vocês? A gente gasta muito tempo para tentar resolver um problema. É isso que tem dificultado o nosso trabalho. A gente gasta muito tempo pensando em como resolver. O professor tem deficiência e não consegue resolver. A gente precisa de recursos, muitas vezes tecnológicos também para resolver essas questões. Então, a gente percebe no dia a dia que realmente tem afetado, tem demorado muito tempo. E a gente, muitas vezes, ainda não consegue atender essa criança da forma que a gente gostaria. Mas também tem que perceber o seguinte, como a criança aprende? Também é uma dificuldade que nós temos, porque cada um aprende de um jeito. Então, muitas vezes nós pensamos em algo para a criança, mas a criança está aprendendo de outra forma. Então, também tem essa questão que a gente tem que levar em conta.

Dir. Gerusa: Porque, às vezes, a gente prepara uma atividade para um grupo e a gente não quer deixar que aquele aluno, vou simplesmente trazer qualquer coisa. Não, então a gente quer trazer um assunto, uma atividade relacionada ao tema dele. Eu mesma, quando estava em sala, eu lembro que às vezes eu ia sentar e falava, vou trabalhar tal assunto, eu pegava e criava um jogo, ou pegava e era cartolina de um lugar e recortava a imagem. Então, a gente vai se adequando, mas às vezes tem todas essas dificuldades. A gente toma tempo, então a gente tem que pesquisar e tirar cópia e estrutura. Então, é a questão do tempo que dificulta mesmo um pouquinho nessa parte.

Coord. Fabrício: Na opinião de vocês, o que ainda falta de apoio, orientação, recursos, formação? Advindos dos jogos centrais de gestão educacional para suprir os objetivos da educação inclusiva na escola em que trabalhem suas necessidades? O que falta ainda?

Dir. Gerusa: Bom, eu acho que a questão dos recursos, para a gente estruturar uma sala adequada, com jogos mesmo específicos. Hoje a gente tem uma diversidade grande de transtornos, de deficiências. Então, às vezes, coloca lá meia dúzia de jogos e acho que vai suprir todos os problemas. Não, que a gente tenha um material adequado para trabalhar com autista, com o deficiente físico, com deficiente visual. Então, são os mesmos recursos mesmo. A questão da formação, o pouco a gente não recebe tanto. Acho que tem que melhorar isso também, as formações dos professores, da equipe. O pouco que a gente recebe é por parte da Secretaria de Educação, do Estado. Eu não me recordo aqui de... Acho que foi feito uma do Estado para a área de inclusão. A maior parte são que a Prefeitura, a Coordenação Geral, corre atrás e aí suprir, para tentar suprir essa nossa deficiência dessa parte de inclusão.

Prof. Vanilza: O que tem acontecido também, alguns representantes vão para as formações. Eu participei da formação do Rio Tchama esses dias, então sim. E vem com a impotência de repassar essa informação ao grupo. Então, vai lá, recebe a informação e repassa para o grupo, para fortalecer o grupo nesse sentido.

Coord. Fabrício: Quais as principais dificuldades com que lidam cotidianamente para promover uma educação inclusiva, com qualidade na escola em que atua? Bom, acho que o que a gente tem dificuldade é o material pedagógico. No caso, a parte pedagógica é o material. É o livro, é o documento, é o material para as crianças. Nós dependemos muito do apoio do auxiliar de classe. Os auxiliares de classe são todos especialistas na área de educação especial, é a Vanilza também. Então, o que acontece? Eles mesmos têm o material, então eles acabam promovendo esse material para a gente. Ainda falta o Estado e o Governo Estadual, o Governo Federal, olhar com mais carinho o documento para essas crianças. Eu sinto isso, porque vem o PNLD, vem o Currículo Paulista, mas nenhum deles vem com material específico para... Até o documento é o básico, um documento básico. Então, a gente tem essa falta na parte pedagógica, que é esse documento, esse currículo, essa informação, para que a gente possa trabalhar melhor com os alunos.

Dir. Gersa: Eu acredito que é mais essa parte do material mesmo.

Coord. Fabrício: Que apoio vocês receberam/recebem e quais parcerias foram estabelecidas para construir uma educação inclusiva de qualidade?

Dir. Gersa: Então, como a gente comentou, a Prefeitura até tenta dar um apoio, suprir as nossas necessidades, tanto é que em muitos lugares a gente não tem, a gente já trabalhou em outros lugares, onde a gente não tem um professor auxiliar na sala para ajudar com os alunos de inclusão. E aqui a gente tem as professoras auxiliares, os deficientes físicos a gente tem, os monitores, para suprir essa necessidade. Então, a gente recebe um apoio por parte da Secretaria Municipal para sanar. E ainda deixa um pouco a desejar, porque o número tem aumentado bastante na questão dos alunos com inclusão. Então, deixa um pouquinho a desejar, ainda, porque a demanda é grande hoje em dia.

Coord. Fabrício: Mas tem a formação que nós fizemos lá em Pinda, que a Secretaria de Educação promoveu, também tem a formação que vocês foram para Campos de Jordão para entender. Então, a Secretaria, todas as informações que tem em relação à educação inclusiva, que a Secretaria possa fazer parceria, eles levam a gente. Então, a gente tem um apoio da Secretaria, até em relação às outras cidades que a gente conhece, a gente está bem avançado nessa questão. Nós temos quatro auxiliares de classe, auxiliares formadas, especialistas para atender os alunos, nós temos três ou quatro monitores de manhã também. Então, a gente tem bastante funcionários que estão trabalhando e sempre que a gente pede para a Secretaria, a Secretaria também tenta nos apoiar. Então, isso acho que é um avanço muito grande.

Prof. Vanilza: E aqui dentro da escola também, sempre que é possível, dentro do cronograma de HTPC, acontecem algumas formações também, troca de dois, então sempre está acontecendo.

Dir. Gersa: Só quando a gente não tem mesmo um apoio da família, que a família não tem aquela aceitação, a gente tem um pouquinho mais de dificuldade também.

Coord. Fabrício: Quem são os sujeitos que oferecem esses apoios e parcerias? Com que frequência? Em que contribuem? O que mais poderiam fazer juntos?

Dir. Gersa: É o que a gente acabou comentando, **né**? A gente tem um apoio aí, o que a gente tem de apoio é a Secretaria de Educação Municipal, por parte do Governo de Estado, eu não me recordo de ter recebido nada, nem por conta de formação, nem de recursos. A gente tem, então, toda essa parte pela Secretaria Municipal de Educação, eles que nos apoiam com os professores, quando a gente precisa até mesmo de algum material, vem tudo deles. E as formações também, algumas formações que foram feitas, foram pagas, eram valores até significativos, que se a gente fosse fazer particular, a gente falava, será que vai dar? E foi bancado pela Secretaria Municipal de Educação, então o apoio vem da Secretaria

Municipal.

Coord. Fabrício: Como é o relacionamento do regime de trabalho conjunto entre o pessoal das escolas e a equipe multidisciplinar da prefeitura? Em que âmbito esse trabalho tem sido mais intenso? Tem ajudado na promoção da educação inclusiva? Ilustre. Não tem ajudado, poderia ajudar mais, em sua opinião? Ilustre, **ai tá** se perguntando para o Estado. Diga como poderia ser incrementado, em sua opinião?

Dir. Gerusa: Bom, dentro da escola, a gente tem a parceria entre a professora Vanice Queiroz, que é a responsável pelo AEE, então ela participa de todos os HTPCs, tanto na quarta quanto na terça. A gente está sempre trocando informações, as professoras auxiliares também, junto com o grupo de professores, a gente está sempre trocando ideias. E com a Secretaria, as formações que eles oferecem, a gente também está sempre ali trocando essas informações. A equipe multidisciplinar tem atuado, a psicopedagogia atua, dentro da nossa escola, uma vez por semana, ela passa o dia aqui, e os outros dias, quando a gente tem a necessidade, a gente passa as informações para ela, pede um socorro, ela também tem preparado materiais bem bacanas para a gente disponibilizar para os professores no HTPC, então ela está gravando vídeo com orientações, preparando material escrito, sugestões de atividades que a gente possa trabalhar com esses alunos, então veio para agregar bastante o material que a Psico têm promovido para a gente passar para os professores.

Prof. Vanilza: Daí tem também a assistente social, que tem nos ajudado muito no dia a dia, também na questão dos alunos que ainda não têm laudo, ela está ajudando muito nessa questão para conseguir, e em outras questões também, que são diárias mesmo, social, e tem o psicólogo André, então sempre que precisa a gente chama, para estar acompanhando e junto com a gente.

Dir. Gerusa: A Maristela faz essa ponte entre a escola e as famílias, então quando a gente suspeita, ela conversa com a família, encaminha para a saúde, para fazer uma avaliação com a Neura, com a Psico ou psicólogo mesmo, então ela tem nos ajudado bastante nisso também.

Coord. Fabrício: Nós também temos a reunião, a Secretaria de Educação, muitas vezes solicitado que um dos representantes esteja com a gente, então a reunião é geral, a reunião tanto aqui com a Escola Noé, como BCM, como a Escola Camilão Batista, nós nos reunimos, e muitas vezes solicita que um profissional vá lá conversar com a gente, nos dar apoio, ouvir também as nossas necessidades, então a gente sempre está tentando conversar com ele.

Pesquisador: Qual a estrutura das salas de recurso multifuncional? Como têm sido usadas? Qual o seu regime de funcionamento? Quantos alunos a frequentam? Qual a forma de agrupamento dos alunos? Em que horário funciona? Qual o professor que está lá? Quantos alunos atende? Vocês preparam aulas para eles com antecedência? Que parâmetros usa para o seu trabalho na sala de recursos? Como tem sido a parceria do professor da sala de recursos com o professor de sala regular? Como é feito o acompanhamento e avaliação dos alunos que frequentam a sala de recursos? Como tem percebido que o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos que a frequentam tem sido afetado pelo trabalho que se desenvolve nela? O trabalho na sala de recursos faz parte do BBP da escola? Todos os professores entendem como ela funciona? Devemos ir de parte, né? Essa aqui é fôlego! Devemos ir por parte. Qual a estrutura das salas de recurso multifuncional?

Prof. Vanilza: Olha, na sala tem alguns computadores, tem alguns jogos, **né**? São bem antigos, **né**? Precisa renovar um pouquinho. A sala é de recurso multifuncional, então assim, precisa ainda melhorar um pouquinho essa estrutura dela. Até na questão de colocar mesmo um sistema, um outro nível de sala de tipo 1. Então a gente precisa um pouquinho avançar para o tipo 2, que tem mais recursos, mais possibilidades.

Pesquisador: Qual o seu regime de funcionamento?

Prof. Vanilza: Então, a gente segue o regime de funcionamento da diretoria de ensino. No entanto, o material de avaliação, que está mais para o final da pergunta, é seguido de acordo com a orientação da diretoria. Então, a diretoria colocou para a gente um material que é avaliado por deficiência. Então tem material da deficiência intelectual, da deficiência física, do autismo, do surdo-cegueira. Então assim, tudo que é elaborado, que é registrado ali, é de acordo com esse material, que é da diretoria de ensino.

Pesquisador: Qual a forma de agrupamento dos alunos?

Prof. Vanilza: Olha, atualmente está sendo mais individualizado, **né?** Porque são casos assim, cada um com muita particularidade, **né?** São casos assim, bem difíceis de serem trabalhados, bem diversos mesmo. Então atualmente está sendo mais individualizado, **né?** A gente está conseguindo manter essa forma de atendimento.

Pesquisador: E que horário funciona?

Dir. Gerusa: Isso no caso dos alunos de AEE, com a Psico, **né?** Com a Psico, ela já faz um trabalho mais em grupo para poder atender, porque a demanda é um pouco maior. Então ela consegue atender um número maior de alunos, então ela monta pequenos grupos, **né?**

Pesquisador: Isso até pelo tipo de atendimento que é a superadora institucional, no caso dela.

Prof. Vanilza: No AEE, mais especificamente, como deficiência, é esse tipo de atendimento, mais individualizado. No caso da Psico, ela atende na sexta. No caso do AEE, todos os dias.

Pesquisador: Todos os dias.

Pesquisador: Quem é o professor que está lá? Quantos alunos atende?

Prof. Vanilza: Assim, eu atendo os alunos daqui, do Nóe, e parte dos alunos da Educação Infantil. Então dá em torno de 20 alunos. Então assim, toda carga horária praticamente...

Pesquisador: Uma coisa que a banca levantou também, quem que recebe os alunos da Rural? É você, Vanilza também?

Prof. Vanilza: Sim, eles vêm aqui.

Pesquisador: Prepara aulas para eles com antecedência. Que parâmetros usa para seu trabalho na sala de recursos?

Prof. Vanilza: Sim, sempre com antecedência. O parâmetro que eu utilizo é a necessidade de cada um. Eu vejo que a criança está precisando ser estimulada, e eu preparo a atividade de acordo com a necessidade da criança. Quais são essas necessidades? De uma forma geral, se é questão de coordenação motora, eu vou preparar o material e trabalhar a coordenação motora. Se é a questão da linguagem, eu trago o material para trabalhar a linguagem oral. Então isso varia muito de acordo com a necessidade da criança. No caso de aluno que tem alta habilidade, eu trabalho também algumas questões emocionais, que às vezes a criança chega aqui. Além também de uma forma de enriquecimento curricular. Então, tem uma aluninha que gosta muito da área de ciências, então eu estou promovendo algumas atividades nesse sentido. Então ela traz para mim um tema lá da salinha que ela está trabalhando, e eu tento enriquecer um pouquinho naquele assunto. Porque é uma criança muito curiosa, tem algumas questões

que ela ainda não sabe fazer pesquisa, então eu estou trabalhando nesse sentido. Estimular a pesquisa e enriquecendo um pouquinho a questão de sala de aula.

Pesquisador: Como tem sido a parceria do professor da sala de recursos com o professor da sala regular?

Prof. Vanilza: Olha, essa parceria sim, tem acontecido, acho que de uma forma bem positiva. O que ainda falta um pouco é tempo, para ter mais tempo com esse professor, de uma forma um pouco mais individualizada. Porque cada um traz a sua demanda, mas dentro do possível, eu participo de todos os HTPCs, então estou à minha disposição para estar tirando dúvida. E alguns [inaudível] que eu consigo de repente, quando algum aluno falta, eu vou lá e atendo o professor individualmente. Ou também, o que tem acontecido é o agendamento, tem alguns professores que pedem para agendar para estar conversando também.

Pesquisador: Como é feito o acompanhamento e avaliação dos alunos que frequentam a sala de recursos? Como tem percebido que o aprendizado dos alunos que a frequentam, tem sido afetado pelo trabalho que se desenvolve nela?

Prof. Vanilza: Ah, sim, muito positivamente. Quando inicia o ano, eu faço a minha avaliação, então passam ali seis meses, o ano todo, eu vejo que o impacto dele é muito positivo. Eu noto que o avanço deles é muito grande, quando eles têm esse atendimento mais individualizado. Muito grande em todos os sentidos, na questão emocional, na questão de aprendizado mesmo, de assimilação. Então, assim, tem sido um impacto muito positivo no desenvolvimento deles.

Pesquisador: O trabalho da sala de recursos faz parte do PPP da escola?

Dir. Gerusa: Faz, faz parte. Lá no PPP tem a questão da sala de inclusão, dos recursos, como é oferecido.

Pesquisador: Todos os professores entendem como ela funciona?

Dir. Gerusa: Sim, já foi passado, né?

Prof. Vanilza: Sim, várias vezes.

Dir. Gerusa: Os agendamentos, como é a estrutura, o atendimento, quais são os alunos que são atendidos.

Prof. Vanilza: Como é o funcionamento, como é a avaliação. Isso já foi feito aqui, até numa ocasião aqui do lado, **né**? Num auditório, **pra** todos da rede. Então, isso tem sido falado bastante.

Pesquisador: O atendimento do contrato turno ocorre na própria unidade escolar? Caso não, onde ocorre? Quem é o responsável pelo transporte e alimentação dos alunos? Aqui ocorre na própria escola.

Prof. Vanilza: Aqui na própria escola. E quem entra ali de sempre são os pais mesmo, os responsáveis.

Pesquisador: E também a alimentação é pela prefeitura, **né**?

Dir. Gerusa: Alimentação, sim. Quando tem a necessidade, **né**?

E batia bem nessa tecla. Quem é que dá o alimento pra criança? Gente, a prefeitura, ela cria no papel, na hora.

Dir. Gerusa: É que vamos supor, é quando há necessidade, por exemplo, a criança é atendida durante 50

minutos, às vezes retorna **pra** casa.

Dir. Gerusa: Mas no caso da Psico, eles vêm e passam a manhã aqui com ela. Como é um grupo maior, ela realiza um trabalho um pouco diferenciado. Então, eles toda sexta-feira, **né?** Alternam, não é toda sexta o mesmo grupo. Então, eles chegam às 8, **né?** E os que precisam de transporte vêm no transporte.

Pesquisador: Aí eles tomam café, **né?**

Dir. Gerusa: O mesmo que a gente oferece para os alunos da manhã. **Aí** eles, 8 horas, começam com a Psico na sala. Depois tem o intervalo normal, onde eles descem, almoçam. Um pouquinho depois só dos alunos da manhã. Porque de manhã são maiores, de sexta ao nono, **pra** não ter problema. Porque sempre vem no contraturno. E ficam, **né?**

Coord. Fabrício: E a tarde, a mesma coisa. Quem fica a tarde também, **pra** ter acompanhamento, acaba tomando café aqui da tarde também. Então, a gente tem essa preocupação com isso. Alguns, como foi colocado, vêm com os pais. Mas muitos vêm com o transporte escolar. Com o transporte escolar mesmo.

Pesquisador: O professor da turma regular precisa lidar muitas vezes com deficiências variadas. Como ele elabora o plano de aula? Há acessibilidade do currículo? O plano é individual? Só os estudantes elegíveis da Educação Especial têm atividades diferenciadas?

Dir. Gerusa: Você quer comentar um pouquinho sobre isso?

Prof. Vanilza: Esse ano foi feito mais aprofundado o PEI. Teve, em HTPC. Os professores sentaram junto conosco. Com direção, coordenação. Foi feito esse planejamento individualizado. Até que o professor tivesse condições de realizar o plano dele quando for trabalhar os diversos sistemas.

Coord. Fabrício: O que acontece? O professor acaba tendo muito apoio do professor auxiliar de classe. Então, esse ano, a gente tentou montar realmente apostila para os alunos. Até então, muitas vezes, o professor trazia um material à parte, uma folha. Então, a gente começou a entender que ele deveria ter um livro, um material dele mesmo. Então, os professores desse ano, junto com o professor do AEE,

[ruído externo]

Coord. Fabrício: Aí, você escolhe o material. Então, a gente imprime todos os materiais, têm encadernado os materiais para os alunos já terem. O material deles para acompanhar durante o ano inteiro. Não folhas à parte. Isso era uma dificuldade que a gente tinha. Ou a gente prepara o anual, o bimestral. Para o aluno ter o material deles. Então, eles montam atividades diferenciadas para os alunos. É claro que não só para os alunos de inclusão, mas para todos. Nós temos muitos projetos. Esse ano, tivemos um projeto de história, que foi de português. O último que nós tivemos foi o Olimpíadas de História. Então, foi o professor da quadra, com os alunos de inclusão também que participaram. Então, todas as atividades que tem na escola, todos eles participam. Olimpíadas de Matemática participam. Olimpíadas de História participam. Participam da Olimpíadas, o Soletrando, que é de português. Participam de música. Então, em todas as atividades, eles têm que estar participando. Isso é uma responsabilidade.

Dir. Gerusa: Agora, a gente vai ter o passeio do grupo que participou. Na verdade, foram fases. E aí, a gente teve uma prova final. E os alunos de inclusão participaram. Agora, vai ter um passeio. A professora quis fazer um passeio com eles. Eles vão no passeio. As professoras auxiliares vão acompanhando.

Coord. Fabrício: E tem registro. Tudo que é feito na escola, a gente abre. Tem um registro. Então, nós temos fotos das atividades. Nós temos o material deles. Então, todas as atividades que eles fazem na sala de aula, que eles realizam, a gente procura registrar. Então, tudo que nós estamos fazendo aqui, nós estamos conversando, tudo tem registro. Precisar do registro é muito importante. Aqui não pode ser tudo baixo. Mas nós temos todos os registros. É uma questão que a gente faz também. Fotos, atividades, etc. Tudo nós temos aqui na escola.

[ruído externo] Pesquisador: quais as ações potencializadoras a escola realiza para educação inclusiva?

Coord. Fabrício: Eu acredito que seja esses projetos mesmo, sabe, Tiago? Que a gente faz na escola. Além do material adaptado que os professores fazem. Da preocupação que cada um tem com aquele aluno especial. Eu acredito que todos os eventos que nós fazemos na escola, sempre tem uma preocupação de indicar o aluno, de adaptar a atividade para o aluno. Então, eles realmente são bem queridos, são orientados pelas professoras também. Eles têm toda essa preocupação. Então, a gente percebe isso como um carinho. E eles se sentem muito recebidos dentro da escola. As crianças mesmo, que também trabalham com eles, que estão com eles, não fazem diferença. Porque isso é um valor que as crianças aqui da escola percebem. Eles não fazem diferença. Então, eles procuram ajudar, eles procuram auxiliar o aluno de inclusão. Os professores procuram ajudar. Eles se sentem bem, se sentem muito ativos em participar. Então, como eu falei, todas as atividades, a gente pensa sempre, olha, tem os nossos alunos. Nós temos hoje uma avaliação digital também na escola. Então, todos os alunos fazem a avaliação no iPad. A gente faz isso desde o começo do ano. Então, os professores sabem que têm a responsabilidade de montar a prova também para eles. A prova adaptada também. Então, quando a gente aplica a prova, nós temos a prova adaptada para os alunos também de inclusão. Então, existe todo um trabalho da equipe para promover esse bem-estar dessa criança.

Dir. Gerusa: Então, acho que a gente tenta suprir todas essas necessidades. A gente prepara as apostilas para eles ali por bimestre. De todo o conteúdo que vai ser trabalhado ali nas disciplinas. Então, para que eles não achem, estou na aula de português, mas, **né**, está pintando... Não, a gente tem essa preocupação. O professor está explicando o corpo humano, ele está lá fazendo a apostila dele da parte do corpo humano. Está explicando astronomia, ele está lá estudando astronomia na apostila dele. É a história do Brasil, ele também está lá fazendo atividade.

Coord. Fabrício: O professor fez uma oficina sobre a Primeira Guerra Mundial. Então, os alunos de inclusão foram preparar os aviões na Segunda Guerra Mundial. Então, a gente tem a preocupação também da parte prática, **né**? E eles também estão sempre em contato aqui na sala, na escola. Então, muitas vezes estão ali fora trocando, **né**? Seja um aluno do sexto ano, com um aluno do nono ano, ou com um aluno do oitavo ano. Então, eles sempre estão participando. Essa é a nossa preocupação, de integrar os alunos. E os auxiliares também apoiando sempre esses alunos. Então, é o nosso trabalho, **né**, Gerusa?

Dir. Gerusa: É, a gente incentiva muito isso.

Coord. Fabrício: Tem dado resultado. A Secretaria tem nos apoiado. A gente tem criado também um trabalho. A gente tem agora o Faço Educação, que é a parte de informática. Também tem nos apoiado. Então, a gente tem feito algo por aí. Então, existe um trabalho bem legal com as crianças. Não sei se a gente conseguiu atender [sobre as questões].

Pesquisador: Vocês querem colocar alguma coisa mais? Falar um pouco do que não foi cobrado?

Dir. Gerusa: Deixa, vou só, a gente, responder a última. E aí, como a equipe gestora vê seu trabalho com educação inclusiva, há mais o que poderiam fazer? O que gostariam de fazer? O que gostariam de

mudar? Que propostas tem para a promoção da educação inclusiva? Bom, dentro dos nossos limites, **né**, a gente procura fazer o melhor. É o que eu falei, né, se nós tivéssemos mais recursos, uma sala maior, **né**, onde a gente pudesse oferecer mais recursos pedagógicos, **né**, de uma diversidade maior, para incentivar mesmo os alunos. Onde os professores também pudessem levar para a sala de aula, para interagir ali com os alunos de inclusão e os demais alunos. Então, acho que seria, **né**, como se diz, a ideia perfeita **ai, né**, do que a gente tem em mente, para incluir mesmo. Porque, assim, aqui eu acho que eles são bem assistidos, **né**, nossa, a gente tem os alunos do ano que a gente está até brincando, **né**. A gente fala assim, nossa, no ano que vem nós vamos sentir falta deles. Porque a gente se acostuma, **né**, e sai ali, e eles brincam e vêm aqui.

Pesquisador: Não choram.

Dir. Gerusa: Não, é, mas é verdade, a “Gi” [estudante elegível] eu não aguento. Tem dia que ela chega aqui e fala assim para mim, eu quero que você vá lá na sala agora da uma dura, em professor, em aluno.

Coord. Fabrício: E ela é a representante da sala.

Pesquisador: Então, é, é uma figura.

Dir. Gerusa: Então, é, a gente que está há mais tempo aqui, a gente vê a evolução deles. O Pietro, que quando eu comecei a dar aula para ele no sexto ano, assim, ele mal sabia ler, ele não cumprimentava ninguém, ele se isolava, hoje a gente vê ele no pátio ali, ele corre, conversa com um, a gente passa ele, bom dia.

Pesquisador: Depois falam que essas crianças têm que ficar em escolas especiais. Tem que ficar isolado.

Coord. Fabrício: É que cada um tem um desafio, agora na tarde, se você vai ver um cadeirante ali, é um desafio, porque ele tem deficiências múltiplas, desafios, mas a sonoridade, você percebe pelo jeito dele, quando a pessoa fala, ele está entendendo. Dia que ele está bravo, ele fecha a cara.

Coord. Fabrício: Então, assim, nesse sentido, eu acredito que aqui deu um passo muito grande. Eu conheço Pinda, aquela de Pinda, conheço a realidade do Taubaté, o que oferece aqui pode até ser bem limitado, mas quando comparado às cidades maiores...

Pesquisador: E foi comparado na Banca, a Banca Externa, ela apontou muito bem, ela fez a diferenciação de Campo de Jordão, que está aqui do lado, e Santo Antônio do Pinhal. A verba deles, federal, tem duas vezes mais que Santo Antônio do Pinhal. E Santo Antônio do Pinhal tem muito mais projetos voltados à área da inclusão do que Campo de Jordão. Entendi. Então, a Banca, a professora Ana, ela colocou muito isso na mesa. Campos tem muita verba, e não é usado. Santo Antônio do Pinhal, que pouco, tem todos os profissionais que gostaram.

Coord. Fabrício: A Cobrança, que é um suporte, de manhã a Josi, que é formada na área, acredito, a Claudinha é formada na área, a Vanda é formada na área, e a Divalda é formada na área. Então, nós temos quatro auxiliares de classe.

Dir. Gerusa: A Ivone é concursada como monitora, mas ela é professora e também tem curso de educação inclusiva.

Coord. Fabrício: Então, só de manhã, nós temos cinco pessoas e mais um apoio do Pedro, que é monitor. Então, nós temos seis pessoas só de manhã. E à tarde também tem outras pessoas, inclusive tem uma funcionária que é de Campos, que tem do AEE de lá, mas aqui ela é auxiliar de classe. A Luciana

trabalha aqui com a gente, ela é auxiliar aqui de classe. Mas tem uma experiência. Então, você tem a Luciana, tem a Fernanda, que é professora também. Então, quando a gente coloca, a gente tem uma equipe de uns 10, 12 profissionais de ponta, sabe? E aí, eles nos apoiam muito no material.

Dir. Gerusa: Então, a gente sempre troca ideias, **né?** Nos HTPCs, eles dizem, não, vamos fazer assim. Ah, eles trocam materiais, **né?**

Coord. Fabrício: E esse material, a gente coloca tudo no drive. A gente não tem esse recurso tecnológico, **né?** É uma conta, então a gente usa o drive mesmo do Google. Então, as pessoas vão colocando os seus materiais ali e a gente vai imprimindo, vai vendo o que foi feito. As fotos também do que vai acontecer na escola tem tudo no drive. Então, a gente consegue ter um mapeamento das atividades.

Pesquisador: A gente agradece as contribuições de vocês. Obrigado.

Dir. Gerusa: De nada, imagina.

APÊNDICE D – Grupo focal – equipe gestora da escola Bendito Costa Manso.

Transcrição - Equipe Gestora - Angélica (coordenadora fund. I e II) e Delma (diretora) - Escola Benedita Costa Manso - 2023-10-24 at 09.17.36.mp4

Pesquisador: Bom dia a todos. Hoje eu estou aqui na Escola Benedita Costa Manso, no dia 24 de 10 de 2023, com a professora Delma, que hoje é a atual diretora da escola, e com a professora Angélica, que é a professora coordenadora do Ensino Fundamental I e II. Vamos começar as questões aqui do Grupo Focal, na qual eu pergunto às entrevistadas o que cada um de vocês entende por educação inclusiva.

Coord. Angélica: A educação inclusiva, ela norteia a escola para que todos tenham acesso à permanência e condições de aprendizagem. A educação inclusiva abrange todos, a escola como um todo, acesso, permanência e condições de aprendizagem. Esse é o meu entendimento da educação inclusiva.

Pesquisador: Quais as atribuições entendem que lhes cabe quanto aos estudantes elegíveis à educação especial?

Coord. Angélica: Eu, como coordenadora pedagógica, acompanho as questões de norte, legislativo, para orientação e acompanhamento de professores em sala de aula de educação especial.

Diretora Delma: Então, a Angélica já vem com a carga de experiência de alunos de inclusão e tem orientado bem os profissionais, os professores, né Angélica? Trabalhando junto, orientando tanto os auxiliares que estão junto, trabalhando junto com a Gardênia que está no AEE, né? Estamos trabalhando juntos para que essa educação especial aconteça de uma forma bem... [interrupção].

Coord. Angélica: O fato de eu ser da área de educação especial, eu já tenho esse olhar todo diferenciado. Então, meio que é um abraço, né? Não sobra nem tanto para a diretora, sem entrar no outro. Porque eu já vou de um no outro, eu já conheço os alunos, os alunos eu já faço ali, né? Aquela interface, desenvolvo vínculo com a família e é individualizado.

Diretora Delma: A Angélica está aqui desde que ano da inclusão? Então, ela conhece esses alunos desde o infantil, desde todos os alunos, né?

Pesquisador: A professora Angélica, ela já tem uma carreira dentro do município, está aqui desde 2011. Então, ela vem acompanhando esses alunos há praticamente 12 anos e está na coordenação há três anos. Agora, mudando de assunto, indo para a próxima questão, a gente está falando um pouco de políticas públicas. Como vocês veem as políticas, orientações e medidas contra a educação inclusiva que advém dos órgãos centrais de gestão educacionais, que é o MEC, Secretaria Estadual e Municipal de Educação e Diretora de Ensino. Como vocês veem essa questão do federal, estadual e municipal?

Coord. Angélica: As orientações, em todos os âmbitos, estão vindo de partida para a nossa prática, viu Thiago. É a partir delas que a prática é realizada. Então, buscamos sempre estar

estudando, acompanhando para a hora que chegar aqui, a orientação, para acompanhar, orientar e garantir os direitos dos alunos. No meu ponto de vista, é assim que é, um norte para a nossa prática.

Diretora Delma: Sempre seguindo as orientações.

Pesquisador: Como percebe que essas orientações afetam o trabalho de cada um de vocês?

Coord. Angélica: As orientações, ela é igual. Eu falei na questão anterior, ela é o ponto de partida. Sem ela, fica complicado, porque o foco é garantir o acesso, permanência e a qualidade de ensino. Então, é o norteador da nossa prática.

Pesquisador: Tais orientações e políticas suprimem suas necessidades dos alunos e da escola? Cite algum exemplo.

Coord. Angélica: Parte dos alunos da educação, no todo, regularmente, satisfatoriamente. Voltado para a educação, inclusive, a educação especial, tem, no meu ponto de vista, tem uma questão que não fica muito clara, as orientações. Porque, quando o aluno, ele é público alvo da educação especial, tem um atendimento educacional especializado, os alunos da educação inclusiva, voltando para os alunos que têm uma necessidade educacional especial, é um desafio para a escola, para conseguir mais recursos, terapias que vão além da escola e precisa. Então, auxilia, mas é um desafio, sabe? Em parte, sim. Mas, para os alunos sem laudo, é um desafio.

Pesquisador: Eu entendo. Delma?

Diretora Delma: É, realmente, quando a gente... Às vezes, até com laudo, chega laudo aqui, mas, quando chega para a gente fazer uma avaliação, a gente se surpreende, né, Angélica? Às vezes, a gente pensa que tem muita necessidade de certas... Certas, como se fala? Ensino. E, no fim, não é nada aquilo. E, às vezes, acontece o contrário. Você pensa que é uma coisa e, no fim, acaba tendo necessidade de outras necessidades mesmo, que desenvolva outras habilidades no aluno.

Pesquisador: Resumindo, todos os alunos hoje têm um TDAH, né? Vamos dizer assim. Tudo é inclusivo, né?

Coord. Angélica: Todos, todos fazem parte da educação inclusiva.

Diretora Delma: Você acaba se surpreendendo com cada um.

Pesquisador: Sim, é no dia a dia. Na opinião de vocês, tais orientações e políticas deixam lacunas? Quais? O que procuram para fazer superar essas lacunas? Tem conseguido superar essas lacunas?

Coord. Angélica: Deixam lacunas. Acabamos de falar, né, que os alunos que são público-alvo da educação especial, eles têm suas necessidades atendidas e os demais alunos que não possuem, né, o laudo médico, a política pública, ela ainda deixa esse campo em aberto. Fica para nós aqui, da educação, né, que estamos acompanhando diariamente, identificar os alunos,

fazer a avaliação das necessidades deles, *né*, educacionais, as habilidades a serem desenvolvidas, conversar, *né*, uma coordenação, direção, tá conversando com os professores, buscar os recursos. Hoje nós temos um município psicopedagogo, *né*, que está conosco aqui. As pessoas, as crianças que destoam, assim, que mostram, *né*, através dessa avaliação, que tem essa necessidade mais específica, tem agora psicopedagogo que vem vindo, *né*, fazendo o trabalho, acompanhando esses alunos e através dessas identificações, o professor mesmo em sala de aula ou faz uma recuperação paralela, se for somente aprendizado. Se tiver alguma, *né*, suspeita que seja algo além da aprendizagem, é encaminhado para o psicopedagogo, *né*, o professor voltando um pouquinho, ou ele, *né*, faz a recuperação paralela ou encaminha para o reforço escolar, nós temos o reforço escolar em contraturno. Se for a demanda, for além da questão pedagógica, ela vai para o psicopedagogo, que acompanha, avalia e faz, assim, *né*, essa sondagem junto com a coordenação pedagógica. E se já tiver um laudo, já temos o AEE que dá esse código para nós.

Pesquisador: Perfeito. Como percebe que essas lacunas têm afetado o trabalho de cada um de vocês? Eu acho que já respondemos à questão anterior. Na opinião de vocês, o que ainda falta de apoio, orientação, recurso, formação? Advindo dos órgãos centrais de gestão educacional para suprir os objetivos da educação inclusiva na escola em que trabalham e suas necessidades.

Diretora Delma: Eu acho, eu sinto, às vezes, que falta um pouco de formação para o professor regente de sala.

Pesquisador: Que é a formação contínua, *né*?

Diretora Delma: Contínua. Para lidar com esses alunos, não que eles não trabalhem, eles se esforçam o máximo para tentar, *né*, suprir ali as necessidades, mas eu acho que ainda falta um pouco de formação.

Pesquisador: Vamos ampliar. Além do ATPC, outra formação.

Diretora Delma: E além disso, a parceria com os pais. Porque às vezes a gente, *né*, Angélica, a gente vê que o aluno tem ali uma dificuldade, a gente, nossa, o que estão correndo atrás pedindo que os pais vá, leve ao médico, para ver se, *né*, procure um profissional para avaliar aquela criança. Tem muita, tem muitos casos *aí* que fica desejado. A gente não tem muito apoio de pais, não. Tem uns que correm, sim, mas tem outros...

Pesquisador: E a questão dos órgãos centrais? Tem? A prefeitura?

Diretora Delma: Sim, sim, eles têm nos dado o maior apoio *aí*, com, *né*, agora com a psicopedagoga, *né*, Angélica, que tem, nossa, acompanhado *aí*, foi um ganho, *né*? A gente tem recebido bastante apoio, sim.

Pesquisador: Tá. Quais as principais dificuldades com que lida no cotidiano, para promover uma educação inclusiva com qualidade na escola em que atua?

Coord. Angélica: A principal dificuldade que eu encontro atualmente na, *né*, prática

educacional *aí* do dia a dia, não, eu acho, não acredito que não seja só nessa escola, acredito que seja na comunicação nacional, mas nós estamos batalhando duro pra isso, sabe? E já evoluímos muito, e continuamos buscando. E a questão do currículo adaptado? A criança, *né*, é igual a Delma falou, o professor que *tá* ali, diariamente ele tem que ter um estudo, essa formação continuada, o município oferta, esse ano tivemos três congressos, *né*, acesso a congresso da educação inclusiva, mas a questão da prática pedagógica diária, do currículo adaptado, ou seja, *né*, flexibilizado ou adaptado, principalmente se for currículo de atividade de vida diária, o professor precisa, porque é muito amplo, *né*, é muito amplo, então, hoje em dia, assim, o maior desafio é o professor ter acesso a todo esse leque de formação que o aluno tem direito. Ele é orientado, *né*, mas ainda assim é um desafio *pra* educação.

Pesquisador: A educação especial é um desafio *pra* profissão?

Diretora Delma: É um desafio, *né*, porque o professor, você se forma, *né*, a gente se forma, estuda, mas não pra aquele, *né*, pra trabalhar com essas crianças, *né*, hoje em dia, abriu muito, nossa, como apareceu casos e mais casos, assim, então, a gente tem muita dificuldade.

Pesquisador: É a geração inclusiva, e, *né*, especial também, as duas juntas ao mesmo tempo. Sente que está realizando um trabalho que supra os objetivos e a necessidade da educação inclusiva?

Coord. Angélica: Sim, particularmente sim, este ano, igual acabei de comentar anteriormente, nós tivemos acesso a três formações externas de congresso de educação especial, autismo e educação especial, e a informação, *né*, do gestor, ele vem, e nós, *né*, estamos agora na fase de preparação para replicar, então, essa, até essa necessidade que a gente tem de formação em HTPC, ela vai ser realizada, porque fomos, tivemos acesso a informação e vamos multiplicar. Então, eu sinto que estou realizando esse trabalho, esse compromisso de ter acesso a informação e multiplicar para os professores esse trabalho, assim, usado.

Diretora Delma: É porque essas formações não são abertas a todos, *né*, Angélica? Não, porque daí, quem mais participa mesmo são os coordenadores, *né*, e a gente tenta *aí* multiplicar nos HTPCs, mas de acordo com o quê?

Diretora Delma: Não são todos, mas a grande maioria acessa só a todos e não são todos que se prontificou a fazer.

Pesquisador: Certo.

Coord. Angélica: Então, *aí*, o coordenador pedagógico tem acesso e passam.

Pesquisador: E multiplicam.

Coord. Angélica: Mas, é, a área de educação, inclusive, que nós tivemos esse ano de educação especial, foi ofertado para a grande maioria das profissões.

Pesquisador: Perfeito. Que apoio vocês receberam e quais parcerias foram estabelecidas para construir uma educação inclusiva de qualidade? Prefeitura, *né*, logo...

Coord. Angélica: Nós recebemos o apoio dentro da questão que eu falei para você anteriormente da educação especial, principalmente. Hoje nós não temos alunos, público-alvo da educação especial, sem acompanhamento, sem o atendimento educacional especializado e sem um profissional de apoio, seja ele especializado ou não. Então, nós temos esse apoio, sim. E é a prefeitura que, né, através do... O coordenador, estagiário...

Pesquisador: Psicólogo.

Coord. Angélica: Psicólogo, psicopedagoga, né, então...

Pesquisador: A Fono, né? Tem a Fono também agora, né?

Coord. Angélica: A Fono está em... teve o processo seletivo, né, a Fono que assumiu, desistiu.

Diretora Delma: Foi a única, né, que teve no processo.

Coord. Angélica: Foi a única.

Diretora Delma: Que prestou, que passou, mas ela desistiu. Ela desistiu. Então, aí, nós estamos no momento sem. Mas já tivemos, sim, um apoio, um grande apoio, né, que foi... Teve a Fono aqui. Nossa, ela deu a maior força aqui.

Coord. Angélica: A questão da Fono também, ela tem, né, a Fono Educacional e a Fono Clínica, né? A Fono Educacional, ela trabalha com... faz, realiza um trabalho preventivo e, muitas vezes, que a gente já precisa é o clínico, né? Então, tem essa diferença ali do institucional com o clínico, né?

Diretora Delma: Que é onde entra o apoio dos pais, né?

Pesquisador: Que é...

Diretora Delma: Que tem que correr atrás da parte clínica, né?

Coord. Angélica: Sim.

Pesquisador: Quem são os sujeitos que oferecem esse apoio e parceria? Com que frequência? Em que contribuem? O que mais poderiam fazer juntos?

Coord. Angélica: A escola trabalha, né, junto com a Secretaria Municipal de Educação, né? No meu caso, diretamente ali, com o Coordenador de Pedagógica Geral. Todo o apoio, assim, que foge da nossa esfera aqui de controle dentro da escola, nós recorremos a ele, a Secretaria Municipal de Educação, e a nossa parceria é diretamente com os nossos superiores ali.

Pesquisador: E é portas abertas, né? Vamos deixar claro que é portas abertas.

Portas abertas, sempre prontas, sem levantar.

Diretora Delma: Sempre a gente conversando, se reunindo, colocando os casos ali. Temos, sim, muito apoio.

Pesquisador: Como é o relacionamento e o regime de trabalho conjunto entre o pessoal das escolas e a equipe multidisciplinar da Prefeitura? Em que âmbito esse trabalho tem sido mais intenso? Tem ajudado na promoção da educação inclusiva? Ilustre, não tem ajudado? Poderia nos ajudar mais, em sua opinião? Ilustre, diga como poderia ser incrementada sua opinião.

Coord. Angélica: Nós temos, *né*, a equipe multidisciplinar do município, psicólogo educacional, assistente social e psicopedagoga. Atualmente, aqui, assim, nós estamos num foco muito, *né*, posso falar da minha parte, da minha parte pedagógica, a psicopedagoga e assistente social intensivamente, *né*, estarem ali, tanto com as necessidades educacionais e assistente social, como as necessidades familiares das crianças. Então, assim, a escola está tomando um espaço maior, porque se a família não está bem aqui, o resultado vem aqui, na escola. Então, estamos trabalhando, assim, com eles, assim, efetivamente, o trabalho *tá* tendo uma evolução muito grande, a busca ativa, a queda, *né*, ausência de alunos na escola. Então, tem que ajudar bastante. Poderia ajudar mais, tem coisas que não dependem nem deles, até. Depende de um monte de família, *né*. A família precisava ter mais responsabilidade. Agora, como atingir essa família é o desafio nosso, porque a gente depende de uma família um pouco mais estruturada *pra* que a gente consiga realizar o nosso trabalho de uma forma mais efetiva.

Diretora Delma: Mas é o que tá dependendo desse apoio deles, eles estão trabalhando junto, *né*, Angélica? Toda semana a gente se reúne, a Psico tá aqui toda quinta-feira, dando o maior apoio, fazendo a busca ativa junto com a gente, assistente social. Então, a gente *tá* tendo um grande apoio, sim, a gente tá trabalhando junto.

Pesquisador: E o conselho trabalha em conjunto com vocês? O Conselho tutelar também?

Diretora Delma: Sim, sim, quando a gente precisa, a gente...

Coord. Angélica: É o caso mais extremo. É o caso mais extremo.

Diretora Delma: Quando a gente solicita, sim, a gente sempre atende.

Pesquisador: Perfeito. Qual a estrutura das salas de recurso multifuncional? Como têm sido usadas? Qual o seu regime de funcionamento? Quantos alunos a frequentam? Qual a forma de agrupamento dos alunos? Que horário funciona? Quem é o professor que está lá? Quantos alunos atende? Você prepara a aula para eles com antecedência? Que parâmetros usa para o seu trabalho na sala de recurso? Como tem sido a parceria do professor da sala de recurso com o professor da sala regular? Como é feito o acompanhamento da avaliação dos alunos que frequentam a sala de recurso? Como tem percebido que o aprendizado e desenvolvimento dos alunos que frequentam tem sido afetado pelo trabalho que desenvolve nela? O trabalho na sala de recurso faz parte do PPP da escola? Todos os professores entendem como ela funciona? Vamos contar a história.

Coord. Angélica: Você tem que ser uma de cada, certo, Tiago?

Pesquisador: Sim, mas é a minha orientadora.

Coord. Angélica: Ah, sua orientadora.

Diretora Delma: Tudo de uma vez assim, a Angélica pode...

Coord. Angélica: Desenvolva.

Diretora Delma: A Angélica que participou da montagem dessa sala, né Angélica? Logo quando veio para cá deu uma lista de coisas para a gente comprar, para a gente montar essa sala do A.E.E para a gente equipar mesmo, né Angélica? Você tem propriedade para falar sobre essa sala de atendimento.

Coord. Angélica: A estrutura da sala, hoje nós temos aqui na escola, hoje não, já fazem 10 anos, para 11 anos que essa sala já existe. É uma sala que foi preparada, foi igual a diretora acabou de comentar, logo que eu entrei fiz uma série de solicitações de materiais pedagógicos para que essa sala seja utilizada especificamente para isso. Antes não tinha, era realizado em outros locais, mas já faz aí década e uma década que esse trabalho está sendo realizado. Essa sala tem a finalidade de realizar o trabalho com o público-alvo da educação especial. Psicopedagogo utiliza em outros lugares, temos a sala de recursos também que é um outro lugar. Então temos uma sala de recursos que é a sala de recursos. Regime de funcionamento atual de segunda a sexta-feira, das 9h às 16h. Um dia tem sexta-feira um pouquinho mais cedo. Atualmente estamos com 13 alunos, para confirmar mais uma presença. Atualmente não temos forma de agrupamento, o atendimento é individual. Preferencialmente no contraturno escolar. O aluno frequenta o horário e faz o aluno. A professora que está lá é a professora Gardênia, atende três alunos. Ela tem o PEI, Plano de Ensino Individual, que ela tem esse PEI norteia, o trabalho dela, prepara com antecedência. A professora tem o HE, o horário de estudo que é utilizado para que ela prepare o trabalho com antecedência.

Pesquisador: Deixa eu ver que eu perdi. Quantos alunos ela atende?

Coord. Angélica: Parâmetros, usa para seu atendimento, para seu trabalho. Ela tem as leis, o norteamento das leis. O município tem um decreto municipal que institui o atendimento educacional especializado. O ponto de partida é este documento. A partir daí tem os documentos do MEC, nós seguimos o estado de São Paulo. Toda a documentação voltada para o atendimento educacional especializado é para o estado de São Paulo. O município aderiu ao currículo paulista. As leis de norteamento são do estado de São Paulo. Como tem sido a parceria de recursos com o professor de sala regular. Isso vai poder falar um pouco mais para você, na hora que você for conversar com ela. Ela está o tempo todo à disposição. A Gardênia faz a HTPC junto com os professores no horário de HE. Ou ela procura os professores, ou quando a coordenação sente necessidade, eu vou até ela e falo. Gardênia, é preciso que você nos auxilie com esse professor, com esse aluno. Vai mais direcionado. Como é feito o acompanhamento e avaliação dos alunos que frequentam a sala de recursos? A professora

Gardênia também, depois se você quiser pode pedir para eu mostrar para você. Ela tem um documento que é uma avaliação contínua do aluno. Desde quando ele entra até as habilidades que ele pode fazer. É a partir desse documento que ela vai desenvolver o PEI. Então é uma avaliação contínua, diária, difícil você fazer um outro tipo de avaliação com eles. A frequência também é anotada pela professora. Quando ela percebe que o aluno está faltando demais, ela me procura. A Sra. Angélica já está no segundo atendimento, porque não aparece. Nós entramos em contato com a família e verificamos o que está acontecendo. Já teve casos da família que falou, olha nesse horário eu não consigo. Então a gente senta, conversa, vou até ela e converso. O trabalho do professor da sala de recursos é um desafio, porque não dá para ter uma quadra fechada. Ele muda o tempo de acordo com a necessidade da família. A família vem e a gente precisa estar organizando esse atendimento.

Diretora Delma: E acontece também de não conseguir mandar no contraturno. Às vezes ela até dá um atendimento no horário que dá para ela pegar a criança.

Pesquisador: Então além do contraturno ela também vem no horário...

Diretora Delma: Não, porque ela está aqui o dia todo. Às vezes acontece da família não mandar o aluno naquele horário. Ela dá um jeitinho e atende o aluno, mas ela está o tempo inteiro. Na hora do recreio, intervalo, ela acompanha os alunos.

Coord. Angélica: Ela está o tempo inteiro dando assistência. O que acontece nessa fala da Delma é o seguinte. Principalmente quando chegam alunos novos. Até você conseguir sensibilizar aquela família da importância do atendimento que você vai especializar. Mas muitas vezes é um não. Não quero. Não aceito. Não tem como, não tem transporte. Só que o aluno está aqui. Ele precisa. Então ela tem o desafio de estar interagindo, de estar junto com o professor, de ter acesso à sala de aula, de estar nos ambientes externos para poder estar tendo acesso a esse aluno e poder ajudá-lo.

Pesquisador: O apoio da administração tem, mas os pais geralmente...

Diretora Delma: Às vezes, nem sempre, tem pais que estão prontos a acompanhar tudo. Mas tem pais que às vezes a gente encontra uma certa dificuldade.

Pesquisador: Eles não aceitam.

Coord. Angélica: O trabalho na sala de recursos é mencionado no PPP. E ele precisa... ele evoluiu muito esse trabalho também. Quando foi feito o PPP, quatro anos atrás. Era um tipo de trabalho, passou por uma pandemia. Agora, pós a pandemia, evoluiu tanto que ele é citado, mas ele precisa. Nós já estamos trabalhando até para poder ampliar o registro dele do trabalho da educação especial no PPP. Todos os professores entendem como funciona? Não. Pensa que é recurso, e leva lá. E assim, é sempre falado que o foco do atendimento educacional especializado são os alunos que são o público-alvo da educação especial. Os deficientes que entram lá. E não são todos os laudos também. São alunos com deficiência, baixa visão. Eles acham que todos deveriam ter. Aí entra a psicopedagogia. Então agora nós estamos nessa parte de separar o público para que ele entenda. Eles sabem que existem faz 10 anos, mas era o

recurso que tinha ali na escola. Então, assim, eu acho que ainda resta dúvida um pouco. Já foi, já. Por mais que seja falado, conversado, ainda assim, acho que ele... Não tem dúvida. Melhorou muito. Melhorou muito, porque não é especialidade deles também. Quem está ali na educação especial, na sala de recurso, é o especialista que está ali, o professor, regente, especialista em outras coisas. Então não dá para saber de tudo. Então, eu acredito que saibam, sim, como funciona, mas ainda deve estar.

Pesquisador: O atendimento no contraturno ocorre na própria escola, na própria unidade escolar? Caso não, onde ocorre e quem é o responsável pelo transporte e alimentação dos alunos?

Diretora Delma: Ocorre na escola mesmo. Como nós já vimos falar, temos uma sala de recursos. Os alunos são atendidos na própria escola mesmo. E tem o transporte que leva os alunos também.

Pesquisador: Foi uma coisa que foi questionada na banca, Adelma. Esses alunos, eles têm que aguardar até o final do período ou eles têm uma van que os leva antes? Me fizeram essa pergunta e eu não sabia responder. Eles vão antes do final do período da tarde ou eles vão junto para o final do período da tarde?

Diretora Delma: Aqui a maioria dos alunos são os pais que trazem. Já teve casos de ter transporte próprio, teve casos de alunos, né, Angélica? O ônibus trazia, quando era cadeirante, o ônibus. Então a Prefeitura fornece sim o transporte.

Pesquisador: Então eles vão antes do... Porque eles me fizeram essa...

Coord. Angélica: Fornece, mas aqui atualmente são os pais que trazem.

Pesquisador: A maioria das vezes são os pais, então. Vamos dizer, 90% são os pais.

Diretora Delma: Mas não depende do transporte, de esperar o horário. Então eles trazem, ficam esperando e levam.

Pesquisador: Certo. Os professores aí trabalham com crianças da escola rural? A escola que é vinculada, a do lajeado. O A.E., ele participa com o aluno lá ou tem um A.E. para eles? Lá no lajeado.

Diretora Delma: Não, é o mesmo.

Pesquisador: É o mesmo? E quando é feito esse atendimento?

Coord. Angélica: Quando o aluno vem até aqui, vem até a escola.

Pesquisador: E a tarde de curso? A família.

Coord. Angélica: Atualmente o aluno traz.

Pesquisador: A família que traz. O professor da turma regular precisa lidar, muitas vezes, com deficiências variadas. Como ela elabora o plano de aula? A acessibilidade do currículo? O plano é individual? Só os estudantes elegíveis à educação especial têm atividade desdiferenciada? Acho que a gente já citou isso, né?

Diretora Delma: Já o professor recebe a orientação da Gardênia dele. E o plano de ensino é feito de acordo com as necessidades do aluno.

Coord. Angélica: Caso o aluno tenha necessidade de um plano individualizado, que ele não consiga acompanhar o plano regente, aí tem um plano individualizado. Se o aluno não está na mesma fase de aprendizado, vem um planejamento junto, né?

Pesquisador: Tudo bom, Ju?

[00:30:09] Coord. Angélica: Eu fiz uma atividade todo dia no Nacional do Livro com o lajeado.

Pesquisador: Se eu cortei, deu tempo. O professor faz parceria com outros professores, inclusive da educação especial? Ele faz formação com os professores? Há formações para educação inclusiva e educação especial na escola e no município? Aí agora, aquela pergunta que eu fiz *pro* professor no começo. A diferença entre inclusiva e especial. Eles estão preparados para adequar os dois?

Coord. Angélica: É, quem está fazendo essa parceria conosco é a psicopedagoga. A psicopedagoga vem com uma série de assuntos, além da educação especial. Ela fez uma apresentação, agora foi tratado em grupo a dislexia, o próximo assunto vai ser o TDAH, para os professores terem acesso a essas formações em horário de HTPC. Já está acontecendo. Então, estamos tendo sim.

Pesquisador: Quais ações potencializadoras a equipe gestora efetua com a prática da educação inclusiva e especial?

Coord. Angélica: É o acompanhamento, um acompanhamento próximo. Na minha parte, o potencial meu, a minha ação potencial é ali, junto com o aluno, com a professora, como que está o desenvolvimento. Essa conversa que eu tenho sempre, principalmente com os professores auxiliares, que potencializa o meu trabalho. Se está tendo dificuldade, eu estou sempre acompanhando, eu acompanho os intervalos deles. Então, a questão de socialização, alimentação, higiene, eu estou sempre observando esses alunos para poder estar somando na prática dos professores.

Pesquisador: Agora vamos para a última. Como a equipe gestora vê seu trabalho com a educação inclusiva? Há mais o que poderiam fazer? O que gostariam de fazer? O que gostariam de mudar? Que proposta tem para a promoção da educação inclusiva?

Coord. Angélica: Eu vejo, atualmente no meu trabalho, uma possibilidade. O fato de eu ser, no meu cargo inicial, ser da educação especial, eu tenho essa visão. Quando eu vim para a coordenação, eu já vi essa oportunidade de trazer essa fala, essa visão da educação especial para a escola regular. Parece que não, mas são dois mundos bem diferentes. E não é só esses alunos que têm esses direitos, todos têm. Então, é um desafio estar conversando, de estar sensibilizando os professores da sala regular. Eu gostaria que a escola evoluísse junto. Estamos trabalhando juntos.

Pesquisador: Na escola, o sistema, vamos dizer o sistema.

Coord. Angélica: O sistema é engessado. Sim, mas nós estamos aqui, trabalhando de formiguinha, garantindo o básico.

Diretora Delma: Quando eu chamei a Angélica para a coordenação, a gente já havia trabalhado quatro anos juntos, não é?

Coord. Angélica: Acho que um pouco mais, seis anos.

Diretora Delma: Mais, né? Eu falei assim, eu vou ter um ganho. Porque além da coordenação, ainda vem junto a educação especial. Eu falei assim, eu vou ter um ganho, porque a gente sempre se deu muito bem, sempre conversou muito.

Pesquisador: Sim.

Diretora Delma: A Angélica sempre conversava muito, então, para mim foi um ganho. Está certo que a gente tem muito o que fazer ainda, quanto mais a gente faz, mais a gente faz. Meu Deus, ainda sempre falta alguma coisa. Sempre a gente quer fazer algo mais.

Pesquisador: Perfeito.

Diretora Delma: Mas eu acho que a gente está no caminho.

Coord. Angélica: O que eu gostaria que mudasse, assim, não cabe nem tanto a nós. Se bem que nós trabalhamos para isso, que é a sensibilização das famílias. Que elas possam, né, de um... Terem acesso, a assistência social está aqui muito presente, nos casos que a gente tem, os possíveis casos, atuando, para que sensibilize essa família. Primeiramente, que essa criança esteja na escola. Ela estando na escola, a gente consegue acompanhar, avaliar e proporcionar para ela o que ela precisa. Porque normalmente essas crianças são as que mais faltam, que ficam ausentes, evasão escolar. Então, assim, o desafio, nossa, eu queria mais é que as crianças tivessem direito garantido que estivessem aqui para que a gente possa trabalhar e lutar por elas.

Pesquisador: Só fazendo a correção do início da entrevista, a professora Angélica, ela é professora efetiva como AEE, e não professora PEB1, tá bom? Obrigado, gente, bom dia. Obrigado, viu, a professora Adelma e a professora Angélica também. Obrigada.

APÊNDICE E – Entrevista – Professora Isabel

Transcrição - Professora Isabel - Turma Regular 2023-10-24 at 12.05.31.mp4

Pesquisador: Bom dia a todos, eu **tô** aqui com a professora Isabel. Ela é professora regente da turma do...

Professora Isabel: Primeiro ano.

Pesquisador: Primeiro ano da manhã, primeiro ano do Fundamental Ciclo 1. Alfabetização. E...

Professora Isabel: Língua Portuguesa do sétimo ano e dos nonos anos da Escola Benedita da Costa Nossa.

Pesquisador: Vamos lá, professora. Se a senhora quiser já fazer a pergunta e responder em sequência, fica a critério da senhora, **tá** bom?

Professora Isabel: Se você fizer a pergunta, eu vou gostar mais.

Pesquisador: O empurra, empurra! [descontraído] O que cada um de vocês entende por educação inclusiva?

Professora Isabel: A educação inclusiva sempre esteve presente em nosso cotidiano escolar. Antes, porém, incluímos apenas as dificuldades. Por meio de reforço, de atividades paralelas, pré-requisitos. Hoje, além dessas dificuldades de aprendizagem, incluímos também alunos com transtornos ou deficiências físicas.

Pesquisador: Quais as atribuições entendem que lhes cabem quanto ao estudante elegível à educação especial?

Professora Isabel: Os estudantes elegíveis requerem, com toda certeza, um olhar mais atento. Principalmente na avaliação diagnóstica, onde é dado um norte para que as adaptações dos materiais, dos conteúdos previstos, sejam feitos para a série que o aluno está e também para as habilidades que eles conseguem desenvolver.

Pesquisador: Como vêm as políticas, as orientações à medida quanto à educação inclusiva, que advém dos órgãos centrais da gestão educacional? Quando a gente se refere ao MEC, Secretaria da Educação, Municipal de Educação e a Diretoria de Ensino.

Professora Isabel: Essas orientações são dirigidas de maneira geral, o que no meu ponto de vista dificulta bastante o avanço dos estudantes, pois cada aluno inclusivo requer um tratamento e, muitas vezes, as orientações genéricas desviam o olhar individualizado que cada um precisa.

Porém, nós regentes temos a autonomia para estar adequando as competências e as habilidades.

Pesquisador: Como percebe que essas orientações afetam o trabalho de cada um de vocês?

Professora Isabel: Muitas vezes, a rotina é a principal afetada, uma vez que não afeta apenas o estudante inclusivo, mas também a sala toda, inclusive o professor regente e o professor auxiliar, se não conseguir manter ali o equilíbrio da orientação com o andar da aula do dia.

Pesquisador: Tais orientações e políticas suprem suas necessidades dos alunos e da escola? Cite exemplos.

Professora Isabel: Sim, você já sabe que eu já tenho muitos anos de experiência, o que me faz enxergar além dessas orientações. Então as orientações são vindas, a gente observa e vê o que dá, o que não dá e vai adequando sempre a realidade.

Pesquisador: Na opinião de vocês, tais orientações e políticas deixam lacunas, quais? O que procuram fazer para superar essas lacunas? Tem conseguido superar?

Professora Isabel: Essas lacunas sempre existiram e sempre existirão, pois não dependem apenas das orientações e do cumprimento delas, depende principalmente do estudante. E, muitas vezes, o estudante nos traz surpresas, outras vezes decepções e muitas vezes o sentimento de não estar atingindo, de não estar no caminho certo, ou seja, deixando a desejar a aprendizagem do próprio estudante.

Pesquisador: Como percebe que essas lacunas têm afetado o trabalho de cada um de vocês?

Professora Isabel: Essas lacunas afetam o próprio sentimento, o sentimento muitas vezes de culpa, de poder fazer o melhor e não conseguir.

Pesquisador: Na opinião, o que ainda falta de apoio, orientação, recurso, formação, advindo dos órgãos centrais de instância educacional para suprir os objetivos da educação inclusiva na escola e em que trabalham as suas necessidades?

Professora Isabel: Eu acredito que estamos no início de uma educação inclusiva e que precisamos nos preparar ainda mais, pois as demandas tendem a crescer e tais orientações precisam a todo momento ser moldadas para atender da melhor forma possível cada estudante.

Pesquisador: Quais as principais dificuldades que lidam cotidianamente para promover a educação inclusiva com qualidade na escola em que atuam?

Professora Isabel: No meu caso, eu tenho um aluno cadeirante que acompanha a rotina da sala de aula e que todos os dias abandona sua cadeira para buscar autonomia no chão da sala e que não lhe faltam motivos para sorrir. Acompanha perfeitamente a alfabetização. Eu tenho

também uma aluna de sétimo ano que tem deficiência múltipla. Entre elas, a sua visão é afetada. E a maior dificuldade é o tempo que eu tenho disponível para estar preparando as aulas e os recursos para ampliar as suas atividades, ou seja, cor e tamanho de cada fonte para cada atividade do dia.

Pesquisador: Sente que está realizando um trabalho que supra os objetivos e as necessidades da educação inclusiva?

Professora Isabel: Eu me sinto muito feliz, muito realizada e muito abençoada por Deus, pois esses dois alunos que eu acompanho, eles desenvolvem as atividades de forma espetacular e todos os dias eu tenho um ganho no final de todas as aulas.

Pesquisador: Que apoio você recebe e quais parcerias foram estabelecidas para construir uma educação inclusiva de qualidade?

Professora Isabel: Nós recebemos o apoio do AEE e do professor auxiliar de sala.

Pesquisador: A questão 12 é mais gestão, não é? Ela puxa 11, né? Meninas, a 12 responde a 11, tá? Como é relacionado o regime de trabalho conjunto entre o pessoal das escolas e a equipe multidisciplinar da prefeitura? Em que âmbito esse trabalho tem sido mais intenso? Tem ajudado na promoção da educação inclusiva? Ilustre. Não tem ajudado? Poderia ajudar mais em sua opinião? Ilustre. Diga como poderia ser incrementado em sua opinião.

Professora Isabel: De todos os anos, 29 anos de sala de aula, este ano é um dos primeiros que eu acompanho **aí** duas inclusões, né? Dois alunos com dificuldade e que tem **aí** o profissional de apoio. Eu busco sempre estar conversando com o professor auxiliar, com a professora auxiliar que é em Técnico de Libras na parte da tarde, mas assim, um tratamento mais assim afim com o professor regente, infelizmente, fica a desejar. O que eu vejo, o que eu percebo é que tem muitas orientações para o professor auxiliar, mas o professor regente muitas vezes não temos.

Pesquisador: A questão 14 é mais gestão, então a professora não vai responder. A 15?

Professora Isabel: Agora eu acho que eu posso responder pra você apenas a 17. Os restantes são todos de gestão escolar.

Pesquisador: O professor da turma regular precisa lidar muitas vezes com as deficiências variadas. Como ela elabora o plano de aula? Há acessibilidade do currículo? O plano é individual? Só os estudantes elegíveis à educação especial têm atividades diferenciadas?

Professora Isabel: Eu gosto muito do atendimento individualizado. Então, em todas as minhas aulas, eu explico as atividades de forma geral para todos os alunos e depois eu vou de carteira em carteira atendendo o que cada um precisa. Eu sempre oriento, eu sempre faço uma adequação para aquele que sabe mais, aquele que sabe menos, aquele que tem mais dificuldade,

aquele que não acompanha. Enfim, eu gosto muito do tratamento individualizado e as minhas aulas costumam ser sempre no passo a passo. Jamais eu passo todos os exercícios, a rotina do dia, para eles fazerem sozinhos. Eu passo a primeira atividade, finalizo, passo para a segunda atividade, finalizo e assim é o meu dia. E eu só tenho a ganhar com essa prática, graças a Deus.

Pesquisador: Professora, agradeço pelas contribuições. A professora Isabel tem praticamente quantos anos só aqui na escola?

Professora Isabel: Nessa escola eu estou aqui desde 2000.

Pesquisador: Então, 23 anos, ela está lecionando aqui na Escola Benedito da Costa Manso e de Magistério ela tem 29 anos. Mas obrigado mais uma vez.

Professora Isabel: Nada, estou à disposição.

APÊNDICE F – Entrevista – Professora Gardênia

Transcrição - Professora Gardênia - Professora da Educação Especial (AEE) 2023-10-24 at 09.44.03.mp4

Roxo - informalidade da fala. Sugestão: ajustar.

Verde - Suprimir. Sugestão: ajustar.

Pesquisador: Bom dia, eu **tô** aqui com a professora Gardênia, ela é professora AE, aqui da Escola Benedito da Costa Manso. A gente vai começar aqui as perguntas e respostas. A professora Isabel, que é a professora que estaria participando, não conseguiu estar participando nesse momento. Então, daqui a pouco eu começo a fazer com a professora Isabel também. Professora Gardênia, as perguntas são simples, **tá**? Não precisa se preocupar em relação a se estender. Primeiro, vem, o que cada um, no caso de vocês, **né**, que seria um grupo total, focal, entende por educação inclusiva? O que a professora entende?

Professora Gardênia: Olá, bom dia. Satisfação em contribuir com esse trabalho científico. A educação inclusiva, ela é algo contínuo e processual, que deve iniciar desde a educação infantil e as demais etapas da educação básica e nível superior.

Pesquisador: Quais atribuições entendem que lhes cabem quanto aos estudantes elegíveis à educação especial?

Professora Gardênia: Que dependente do laudo, eles necessitam, sim, de um atendimento educacional especializado, de uma atenção diferenciada por parte da equipe gestora e dos docentes.

Pesquisador: Como vêm as políticas, orientações e medidas quanto à educação inclusiva que advêm dos órgãos centrais da gestão educacional, vindo de cima para baixo, **né**, que é o governo federal, estadual e municipal, dando-se também até se estendendo à diretoria de ensino?

Professora Gardênia: Vem evoluindo bastante. Antes, o deficiente, ele era tido como um coitadinho, era excluído do convívio social, a família não tinha para onde levá-lo, ficava em casa como um bichinho, entre aspas, e hoje, felizmente, com algumas políticas públicas, com o poder público, essa situação vem melhorando bastante.

Pesquisador: Como percebe que essas orientações afetam o trabalho de cada um de vocês?

Professora Gardênia: A burocracia, às vezes, interfere muito, porque o que é algo simples e, às vezes, se torna complexo por conta da burocracia.

Oi garoto! Tudo bom! [Som sobreposto a fala - ruído externo].

Pesquisador: Tais orientações e políticas suprem sua necessidade dos alunos e da escola? Cite alguns exemplos.

Professora Gardênia: Iniciei na Escola Benedito da Costa Manso em 2023, após o carnaval e tenho o apoio da equipe gestora e quando solicito algum material, a minha necessidade é atendida. E as formações também, implementam bastante a minha prática pedagógica.

Pesquisador: Na sua opinião, tais orientações e políticas deixam lacunas? Quais? O que procuram fazer para superar essas lacunas? Têm conseguido superar essas lacunas?

Professora Gardênia: As lacunas e os obstáculos, fazem parte, sim, do cotidiano, tanto na vida profissional, como no dia a dia da escola. Então, da melhor forma possível, dá para contorná-la de uma forma que o aluno tenha um aprendizado.

Pesquisador: Como percebe que essas lacunas têm afetado o trabalho de cada um de vocês?

Professora Gardênia: Na medida do possível, eu tento adequar a situação. Se há família, se falta algum recurso. Jogo de cintura mesmo, para superar os obstáculos da melhor forma.

Pesquisador: Na opinião de vocês, o que ainda falta de apoio e orientação, recurso, formação? Advindos dos órgãos centrais de gestão educacional, para suprir os objetivos da educação inclusiva na escola em que trabalham e suas necessidades?

Professora Gardênia: Formação profissional. Felizmente, a medicina vem evoluindo bastante. A questão dos tratamentos, o material. Então, eu acredito que uma formação mais direcionada facilitaria bastante. E com mais frequência.

Pesquisador: Quais as principais dificuldades com que lidam cotidianamente para promover uma educação inclusiva com qualidade na escola que você atua?

Professora Gardênia: A falta de parceria. Família, às vezes, deixa um pouco a desejar nessa questão de parceria entre família e escola.

Pesquisador: Sente que está realizando um trabalho que supra os objetivos e necessidades da educação inclusiva?

Professora Gardênia: Sim, na medida do possível, com o apoio da equipe gestora. E o trabalho está sendo realizado. Espero estar correspondendo às expectativas.

Pesquisador: Que apoio você recebe e quais parcerias foram estabelecidas para contribuir à

educação inclusiva de qualidade?

Professora Gardênia: A Prefeitura, com os demais profissionais. E a própria direção da unidade escolar.

Pesquisador: Quem são os sujeitos que oferecem esse tipo de apoio e parceria? Com que frequência? O que contribui? O que mais poderiam fazer juntos?

Professora Gardênia: Os sujeitos são os demais profissionais, como fonoaudiólogo, psicopedagogo e psicólogo. É uma equipe multidisciplinar. Então, todos têm que estar alinhados, visando o bem comum dos alunos.

Pesquisador: Como é o relacionamento e o regime de trabalho conjunto entre o pessoal das escolas e a equipe multidisciplinar da Prefeitura? Em que âmbito esse trabalho tem sido mais intenso? Tem ajudado na promoção da educação inclusiva? Ilustre. Não tem ajudado? Ilustre. Poderia ajudar mais em sua opinião? E Lúcia? Diga como poderia ser incrementado em sua opinião.

Professora Gardênia: Uma vez por semana, a psicopedagoga encontra-se na unidade escolar e os demais profissionais quando necessário. E existe um diálogo entre nós, da unidade escolar e os demais profissionais. E eles contribuem muito com o êxito dos alunos.

Pesquisador: A questão 14 é um pouco longa, *tá*? Então, eu vou fazer e você quiser ir respondendo, conforme eu vou falando. Qual é a estrutura da sala de recurso multifuncional? E como tem sido usada?

Professora Gardênia: São os alunos laudados, com o CID fornecido pelos profissionais da saúde.

Pesquisador: Regime de funcionamento?

Professora Gardênia: São trabalhadas atividades de forma lúdica.

Pesquisador: Quantos alunos frequentam?

Professora Gardênia: Em torno de 15.

Pesquisador: Qual a forma de agrupamento dos alunos?

Professora Gardênia: De acordo com a necessidade, individual ou em dupla.

Pesquisador: Em que horário funciona?

Professora Gardênia: No contraturno.

Pesquisador: Quem é o professor que está lá [na sala de recursos]?

Professora Gardênia: No caso, a professora regente da sala de atendimento educacional especializado, Gardelha Ruga.

Pesquisador: Quantos alunos atende?

Professora Gardênia: Entre 15 alunos.

Pesquisador: Individual também, **né?**

Professora Gardênia: Individual ou em grupo, dependendo da demanda.

Pesquisador: Você prepara a aula para eles com antecedência?

Professora Gardênia: Sim, tenho meu planejamento.

Pesquisador: Que parâmetros usa para o seu trabalho em sala de recurso?

Professora Gardênia: BNCC.

Pesquisador: Como tem sido a parceria dos professores de sala de recurso com o professor de sala regular?

Professora Gardênia: Satisfatória.

Pesquisador: Como é feito o acompanhamento de avaliação dos alunos frequentes de sala de recurso?

Professora Gardênia: A minha avaliação é contínua e processual, através de registros diários, de elaboração do plano individual.

Pesquisador: Como tem percebido que o aprendizado e desenvolvimento dos alunos que frequenta [a sala de recurso] tem sido afetado pelo trabalho que desenvolve nela?

Professora Gardênia: A frequência dos alunos interfere bastante. Por algum motivo, algo particular, a família não o traz e acaba interferindo no bom andamento.

Pesquisador: O trabalho na sala de recurso faz parte do PPP da escola? Todos os professores entendem como funciona?

Professora Gardênia: Sim, durante os horários de reunião pedagógica existe sim essa conversa

e eu estou sempre à disposição dos demais professores para qualquer dúvida ou orientação.

Pesquisador: O atendimento no contraturno ocorre na própria unidade escolar? Caso não, onde ocorre e quem é o responsável pelo transporte e alimentação dos alunos?

Professora Gardênia: Sim, ocorre no contraturno. Alguns residem nas proximidades da unidade escolar, outros o responsável vem buscar e eles têm sim a alimentação.

Pesquisador: A Delma e a Jéquia também disseram que, às vezes, a prefeitura também cede a condução dos alunos.

Professora Gardênia: Sim.

Pesquisador: Os professores do AEE trabalham com crianças da escola rural? Como e quando é feito esse atendimento?

Professora Gardênia: A unidade escolar está localizada na zona rural, no bairro José da Rosa, então o público, a maioria reside nas proximidades e sim é uma área rural.

Pesquisador: A escola do Lajeado, é quem faz o atendimento deles? Você também? Sim. Tem uma escola vinculada, que é uma escola rural, que é localizada no bairro do Lajeado. A professora Gardênia também faz essa análise de procedimento com os alunos?

Professora Gardênia: O responsável vem até a escola.

Pesquisador: Perfeito. O professor da turma regular precisa lidar muitas vezes com deficiências variadas. Como ele elabora o plano de aula? Há acessibilidade do currículo? O plano é individual? Só os estudantes elegíveis à educação especial têm atividade diferenciada?

Professora Gardênia: Na sala regular, existe um professor auxiliar que dá um suporte para os educandos com mais dificuldade e em especial os que possuem algo. E o planejamento é flexível.

Pesquisador: O professor faz parceria com outros professores, inclusive da educação especial? Ele faz formação com outros professores? Há formações para educação inclusiva e educação especial na escola e no município?

Professora Gardênia: Procurei algumas formações e tive o apoio da equipe gestora, simpósio, seminário, inclusive a prefeitura disponibilizou a condução. E na medida do possível, estou em busca de novos conhecimentos.

Pesquisador: Quais ações potencializadoras a equipe gestora efetua para a prática da educação inclusiva e especial?

Professora Gardênia: Disponibilizam material e recursos na medida do possível.

Pesquisador: Como a equipe gestora vê seu trabalho com a educação inclusiva? Há mais o que poderiam fazer? O que gostariam de fazer? O que gostaria de mudar? Que proposta tem para promoção da educação inclusiva?

Professora Gardênia: Estou sempre em contato com a equipe gestora, relatando as minhas dificuldades e necessidades e sou atendida.

Pesquisador: Obrigada professora, por essas palavras e contribuições.

Professora Gardênia: De nada.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DUAS ESCOLAS DE SANTO ANTÔNIO DO PINHAL-SP

Nome da pesquisadora responsável: TIAGO BENEDITO DOS SANTOS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre gestão inclusiva em duas escolas da rede de Santo Antônio do Pinhal - SP.

Este Termo foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você, sendo que uma via será sua e outra ficará com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma e, aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas, poderá fazê-las ao pesquisador. Você NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar em participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos

objetivo geral estudar o *modus operandi* de gestão, existente em duas escolas municipais, pertencentes à rede municipal de ensino de Santo Antônio do Pinhal-SP, a escola Prefeito Noé Alves Ferreira e a escola Benedito da Costa Manso, com relação à educação inclusiva. Por objetivos específicos pretendem-se: (1) analisar como a equipe gestora e docente entende a perspectiva da educação inclusiva e sua função na promoção dessa modalidade; (2) observar quais ações a gestão escolar leva a efeito para promover a inclusão de estudantes com necessidades especiais; (3) verificar quais parcerias e apoios a escola tem, criou ou recebe, para educar esses estudantes.

Procedimentos:

Neste estudo, você está sendo convidado a participar de um grupo focal ou de uma entrevista, que serão realizadas de forma presencial, com tempo máximo de duração de 60 minutos em cada uma destas.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução no 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do e-mail do pesquisador do projeto: Tiagobds@icloud.com

Desconfortos e Riscos:

Os desconfortos e riscos possíveis neste processo são mínimos, todavia, pode acontecer constrangimento na discussão sobre o tema, não entendimento da dinâmica proposta ou cansaço no decorrer das seções. Os sujeitos de pesquisa poderão isentar-se de participação neste estudo se sentirem qualquer desconforto.

Benefícios:

De forma direta, os sujeitos de pesquisa serão beneficiados pelo acesso e participação nos estudos sobre a educação inclusiva, o que apoiará seu trabalho nas escolas. De forma indireta, toda a comunidade escolar poderá acessar os resultados finais no banco de tese e dissertações da UNINOVE.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da RDC 510/16 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa.

Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Data: ____/____/____

TIAGO BENEDITO DOS SANTOS

Ao participante:

Nome Completo:

E-mail e/ou telefone para contato:

() Aceito participar

() NÃO aceito participar

Assinatura

Data: ____/____/____