

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: uma análise a
partir da deficiência visual

MARABÁ-PA
2023

LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: uma análise a
partir da deficiência visual

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes

MARABÁ-PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

C512g Chaves, Laila Suellen Santana
A gestão escolar na construção da escola inclusiva : uma análise
a partir da deficiência visual / Laila Suellen Santana Chaves. — 2023.
151 f.

Orientador(a): Ana Clédina Rodrigues Gomes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará, Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação
Inclusiva (PROFEI), Marabá, 2023.

1. Escolas - Administração de pessoal. 2. Educação especial. 2.
Estudantes com deficiência visual. 3. Inclusão escolar. I. Gomes, Ana
Clédina Rodrigues, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.2

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: uma análise a partir da
deficiência visual

Data de aprovação: Marabá (PA), ____ de ____ de 2023.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes
Orientadora

Prof. Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza – PROFEI/UNIFESSPA
Examinador Interno

Prof. Dra. Deise Aparecida Peralta – PPGE/C/UNESP
Examinadora Externa

Ao meu (minha) filho(a), que está a caminho e que mesmo sem ainda conhecer seu rosto já me fez experimentar o mais puro e verdadeiro amor. Que mesmo tão pequeno(a) e ainda em meu ventre me ensina sobre a força extraordinária que uma mãe tem, me dá coragem e me faz ver o que realmente é importante nessa vida. Obrigada, meu (minha) pequeno(a) por me ensinar tanto então pouco tempo. Sua mamãe está à sua espera!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui e ter me dado forças ao longo de todo o caminho percorrido, não me permitindo desistir diante das dificuldades encontradas. A realização desse sonho só foi possível graças a Ele.

À minha mãe e ao meu pai, Leide e Hilton, por sempre me incentivarem a lutar pelos meus objetivos e me mostrarem que eu era capaz de alcançar cada um deles. Se hoje sou quem sou é graças a criação que eles me deram, sempre fazendo o possível e o impossível mesmo em meio a tantas adversidades para que eu não desistisse da vida acadêmica. Obrigada pelo apoio incondicional e pelos “puxões de orelha” quando eu desacreditava de mim mesma e do meu potencial.

À minha irmã, Laura, por todo apoio incondicional e palavras de incentivo durante esses anos em todas as vezes que conversava com ela e achava que não iria conseguir chegar até aqui. Obrigada por cada palavra sincera, até mesmo as “inconvenientes de escutar”, saiba que fizeram toda a diferença nessa jornada.

À minha irmã, Sigrid, por todo apoio e por sempre compartilhar dicas acadêmicas e práticas que facilitaram bastante.

Ao meu noivo, Igor Souza, pelo apoio incondicional, por sempre se disponibilizar em me ajudar, por sempre me escutar nos momentos de angústia e ser sempre tão sábio com as palavras me fazendo encarar a vida acadêmica com mais leveza. Obrigada por dividir essa jornada comigo e tornar o caminho mais leve.

Ao meu amigo Rennan e às minhas amigas e fiéis companheiras dessa jornada, Elen, Maria Aparecida, Marla, Solimaura e Ronailde, pelo incentivo e apoio diário, vocês fizeram toda a diferença. Foi um prazer conhecer cada uma de vocês pessoalmente e chegarmos juntas ao final desse ciclo.

À minha professora e orientadora Dr^a Ana Clédina Rodrigues Gomes por todos os ensinamentos e por ser uma professora tão compreensiva e humana. Tenho orgulho de ter sido orientada por você, lhe admiro muito. Obrigada por esclarecer os caminhos dessa jornada.

RESUMO

A educação inclusiva na escola é um tema que provoca profundas discussões e questionamentos, e é preciso discutir o porquê de algumas escolas que têm alunos com deficiência a inclusão não acontece plenamente, apesar de terem profissionais especializados para trabalhar com os alunos. Dentre as questões que levantamos neste trabalho destacamos a necessidade de se verificar com mais aprofundamento como ocorre a gestão escolar nas escolas de educação básica em alguns municípios, e aqui destacamos o município de Balsas, localizado no estado do Maranhão, com um olhar sobre suas funções e suas práticas na construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual. Diante disso, este estudo teve como objetivo central identificar quais as concepções de gestão que permeiam as escolas públicas do município de Balsas – MA e como objetivos secundários a) verificar quais as ações que são realizadas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual; b) identificar as dificuldades que os gestores de escolas públicas de Balsas - MA encontram para implantar uma política de inclusão voltada para alunos com deficiência visual. A pesquisa foi do tipo exploratória, com abordagem metodológica qualitativa, com a utilização de entrevista semiestruturada. Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados a partir da análise de conteúdo, tendo como base Bardin (1977). A fundamentação teórica utilizada na pesquisa se baseou em Libanêo (2016), Lück (1997), Domingues (2010), entre outros. A pesquisa demonstrou que a gestão da escola influencia de maneira significativa na forma como se constitui uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual e que a democratização da gestão e a educação inclusiva se encontram estreitamente relacionadas.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Deficiência Visual; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive education at school is a topic that provokes deep discussions and questions, and it is necessary to discuss why in some schools that students with visual impairments have, inclusion does not happen, despite having specialized professionals to work with these students. Among the possible answers, we highlight the need to know how school management, based on its function, can contribute to the fact that this process of inclusion occurs. Therefore, this study aimed to identify which management concepts permeate public schools in the municipality of Balsas - MA; verify which actions are conducted by school management with a view to building an inclusive school for visually impaired students in that municipality. Identify the difficulties that managers of public schools in Balsas - MA face to implement an inclusion policy aimed at students with visual impairment. The methodological approach used in the study is of a qualitative nature and to conduct the data collection, semi-structured interviews were conducted with managers, in addition to using bibliographic research and document analysis. The data from the interviews were collected by audio recording, and the interviews of all participants were written, which will be tabulated through content analysis, based on Bardin (1977). The theoretical foundation used was based on Libâneo (2016, Lück (1997), Domingues (2010). outros). As partial results, the research showed that school management significantly influences the way an inclusive school for visually impaired students is constituted and that the democratization of management and inclusive education are closely related, which suggests that a school inclusive is a democratic school.

Keywords: School Management. Visual impairment. Special education. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro I- Perfil das escolas

Quadro II- Perfil dos gestores

Quadro III- Perfil da coordenação

Quadro IV- Perfil dos professores de atendimento educacional especializado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

C1 – Coordenadora 1

C2 – Coordenadora 2

C3 – Coordenadora 3

CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa

CAP - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

EMEF1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 1

EMEF2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 2

EMF3 - Escola Municipal 3

EPT - Educação para Todos

FPA - Faculdade Pan Americana

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

G1 – Gestora 1

G2 – Gestora 2

G3 – Gestora 3

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

ME - movimento da educação

MOP - movimento operário e popular

MEC - Ministério da Educação

NVDA - Non Visual Desktop Access

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

P1 – Professora 1

P2 - Professora 2

P3 - Professora 3

PEI - Planejamento Educacional Individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

PNIPPD - Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (SEDUC) - Secretaria de Estado da Educação

SEDUC- MA - Secretaria de Estado de Educação do Maranhão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEM – Sala de Recurso Multifuncional

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SPMG - Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno Do Espectro Autista

UEAP - Universidade do Estado do Amapá

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	12
1 INTRODUÇÃO.....	24
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	32
2.1 Política Educacional de Inclusão: marcos internacionais.....	44
2.2 Política Educacional de Inclusão no Brasil: aspectos históricos e legais.....	52
2.3 O atendimento da Educação Especial em escolas comuns.....	57
3 GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO.....	63
3.1 Apoio à gestão escolar a partir do MEC.....	66
3.2 Quem são os gestores escolares.....	72
4 A ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	77
4.1 O atendimento de estudantes com deficiência visual nas escolas.....	86
4.2 Os recursos materiais para atendimento dos estudantes com deficiência visual.....	92
5 METODOLOGIA.....	105
5.1 Escolhas metodológicas da pesquisa.....	105
5.2 Análise dos dados coletados	107
5.3 Ética da Pesquisa.....	109
5.4 Caracterização do espaço da pesquisa.....	110
5.4.1 Caracterização do município.....	110
5.4.2 Secretaria Municipal de Educação de Balsas.....	110
5.5 Caracterização das escolas.....	110
5.6 Caracterização dos participantes da pesquisa	112
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
8 REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A - Roteiros das entrevistas utilizadas.....	136
APÊNDICE B - Carta de autorização para realização da pesquisa acadêmica científica.....	139
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	140
APÊNDICE D - Parecer Consubstanciado do CEP	142
APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL	146

MEMORIAL DESCRITIVO

Início este trabalho com a apresentação da minha trajetória profissional e acadêmica, que embora seja uma exigência apenas para o Exame de Qualificação, de acordo com o Art. 3º da Resolução PROFEI Nº 01 de 24 de maio de 2022, trago novamente neste trabalho final, pelo fato de tal trajetória enfatizar a justificativa da escolha do tema de pesquisa se voltar especificamente para a deficiência visual, além de proporcionar ao leitor acompanhar meu processo de formação a partir do Profei.

Assim, informo que possuo Graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança. Fui bolsista de iniciação científica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) onde participei da XXIV Seminário de Iniciação Científica da UFPA que foi realizado em 2013 e expus o trabalho: Narrativas Etnográficas e Míticas Acerca de Práticas Culturais dos Indígenas Kaapor na Amazônia Oriental sob orientação do Prof. Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes. Ao concluir a graduação, ingressei no curso de pós-graduação lato sensu em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Pan Americana (FPA), em Capanema – Pará.

Em 2015, um ano após ter concluído a graduação, fui morar em Macapá – Amapá onde fiz meu primeiro curso na área de educação especial, que foi o Curso de Capacitação na Área da Deficiência Visual e que despertou um incomensurável interesse pelo assunto. A partir daí fiz vários outros cursos na área da deficiência visual, como: Dosvox, Curso de Braille Básico; Braille Fácil; Curso de Orientação e Mobilidade, Curso de Construção e Adaptação de Recursos Didáticos, todos ministrados pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), órgão pertencente a Secretaria de Estado de Educação do Amapá. Desde então desejei trabalhar na área. Em setembro de 2015 a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) abriu um processo seletivo para contratação de Técnicos de Apoio Pedagógico - Escritor e Leitor Braille. Essa foi minha primeira experiência profissional na área da deficiência visual.

Ainda no ano de 2015 fui aprovado no concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC/MA) para o cargo de Professora Transcritora de Braille, onde atuo até o presente momento. Sou funcionária do Centro de Ensino Didático Santos, que fica localizado no município de Balsas, no Estado do Maranhão. Em 2017 iniciei dois cursos de pós-graduação lato sensu, um em Educação Especial/ Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em Balsas - MA e o outra em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), em Carolina – MA. Em 2019 defendi o Trabalho de Conclusão de Curso da pós-graduação da UEMA, cujo tema foi: O desafio da aquisição da assinatura

cursiva por um aluno com cegueira no C.E. Didácio Santos, em Balsas – MA. Sem dúvida, essa foi uma pesquisa de extrema relevância que desenvolvi na minha carreira profissional, pois pude ensinar o aluno cego que estudava na escola citada a assinar seu nome completo. Ainda em 2019 defendi o trabalho de conclusão de curso da especialização em Gestão Pública do IFMA, cujo tema foi: O Papel da Gestão Escolar na Construção de uma Escola Inclusiva, e posso afirmar que esse também foi um trabalho relevante e que me incitou a continuar no âmbito da pesquisa científica.

Ademais mesmo com pouco tempo de atuação na área de educação especial, com base em minhas experiências, percebi que apesar de grande parte das escolas contarem com o profissional de educação especial para trabalhar com os alunos com deficiência, muitas vezes a inclusão não acontece. Notório se faz ressaltar que é dever do Estado a universalização da educação obrigatória e por isso acredito que há a necessidade de analisar quais práticas inclusivas as escolas desenvolvem e qual sua relação com a gestão escolar.

Dessa forma a opção pelo curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva (PROFEI) se deu pelo fato de que desde que comecei a atuar na área da Educação meu trabalho foi voltado para a Educação Especial, assim como a formação continuada que empreendi, envolta em meus cursos complementares e de capacitação, o que, sem dúvida alguma, despertou meu desejo em continuar os estudos na área de Educação Especial, visto que é uma realização pessoal e profissional.

Levando em consideração minha trajetória acadêmica e profissional percorrida até aqui, optei por desenvolver uma pesquisa que pudesse relacionar duas áreas, além disso, tentar sanar minha inquietude sobre *A Gestão Escolar na construção da escola inclusiva: uma análise a partir da deficiência visual*, tema do presente estudo que está vinculado à linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O PROFEI proporcionou a realização de disciplinas obrigatórias e optativas, todas com conteúdo de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento acerca da educação inclusiva. As disciplinas obrigatórias disponibilizadas e cursadas foram: *Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva*; *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação (TDIC)*; e *Metodologia da Pesquisa Científica*. Já as disciplinas optativas foram ofertadas diversas, dentre as quais foram selecionadas três para realização, as quais percebi como aquelas que mais contribuíram para a construção desta dissertação. Foram elas: *Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional*; *Políticas Públicas: educação especial e inclusiva* e *Design Educacional: cursos e recursos educacionais*.

A disciplina obrigatória *Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva* contribuiu imensamente para o processo formativo enquanto acadêmica de um mestrado profissional na área de educação inclusiva e professora transcritora de braile e de atendimento educacional especializado. Durante a disciplina foi possível ver e rever diversos conceitos de diferentes teóricos e a partir disso debruçar-me a estudar sobre o que aponta e defende cada um deles, para então fazer a seleção do aporte teórico da pesquisa.

Um dos textos iniciais e de grande relevância trabalhado durante a disciplina foi *Breve Histórico da Deficiência e Seus Paradigmas*, de Lorena Barolo Fernandes, Anita Schlesener e Carlos Mosquera, publicado em 2011 na Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144.

Assim diante do exposto acima foi perceptível a necessidade de que há de se discutir sobre a trajetória e o lugar da pessoa com deficiência. Antes de conhecê-lo, o trabalho no Atendimento Educacional Especializado no centro de ensino no município de Balsas – MA, já era desenvolvido da melhor maneira possível dentro das condições e limitações da escola, mas depois do contato com esse texto foi perceptível a necessidade de levar essa discussão sobre a trajetória e o lugar da pessoa com deficiência, para que os próprios alunos possam perceber o quanto a inclusão, mesmo a passos lentos, tem evoluído e para que eles mesmos e os professores possam enxergar que, por meio de muitas lutas, conseguiram ter o acesso à educação garantido.

Em pleno século XXI é notável que ainda haja pessoas que veem os indivíduos com deficiência como pessoas limitadas e incapazes de desempenhar certas atividades e até mesmo de adquirirem sua independência. É fato que o preconceito é existente. Quando se faz uma análise histórica da luta da pessoa com deficiência percebe-se que as mais importantes conquistas aconteceram há pouco tempo.

Além desta compreensão sobre a trajetória e o lugar da pessoa com deficiência, a partir de estudos de casos que foram disponibilizados para análises, a disciplina *Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva* levou cada mestrando a refletir sobre a sua concepção de inclusão e sua prática pedagógica exercida. Outra discussão relevante foi o Decreto No. 10.502, de 30 de setembro de 2020, divulgado dias antes da inserção no mestrado, e quando utilizado para realização da atividade ainda estava em discussão para ser aprovado; a atividade consistia em encontrar uma *live* com profissionais que falassem sobre o Decreto.

O Decreto 10.502 Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e aborda questões como a retomada de escolas e classes especiais para alunos com deficiência, o que gerou muito debate e divergiu opiniões. Houve os que foram a favor e os que foram contra. Muitos não concordaram com o Decreto,

pois com base no mesmo ficaria a critério dos pais matriculem ou não o filho com deficiência na escola regular, possibilitava aos pais colocarem seus filhos em instituições especializadas, a qual não seria tida como uma complementação na educação do aluno, mas como a única a exercer o papel de educá-los.

Foi promovida uma discussão com o tema “A Educação Inclusiva e os Impactos do Decreto 10.502” exibida em 25 de novembro de 2020, com Eugênia Gonzaga, ex-procuradora federal dos direitos do cidadão e atual procuradora geral da república, e Mariana Rosa, jornalista e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência, onde foi discutido sobre A Educação Inclusiva e os Impactos do Decreto 10.502, havendo uma articulação sobre essa divisão de opiniões, que de um lado havia muitos profissionais qualificados e pais de pessoas com deficiência que eram a favor do que diz o novo Decreto; alegavam que na escola regular seus filhos não são de fato inclusos e sim que são deixados “de lado” durante as aulas, acreditavam que em uma instituição especializada eles teriam mais atenção. De outro lado também havia profissionais qualificados e pais que defendiam que nas instituições especializadas os alunos não teriam o acesso ao mesmo currículo que os alunos da escola regular o que implicaria no desenvolvimento e evolução dos alunos.

Como afirma sabiamente Baptista (2019, p. 50) o percentual de alunos que construíram sua vida escolar sem sair de instituições especializadas, a infantilização contínua de sujeitos que, nessas instituições, se transformam em adultos sem a capacidade de sustentar uma postura elementar para essa condição vivencial; a limitação curricular desses cursos, afastando os alunos do conhecimento pedagógico (aquele imprescindível para trabalho com qualquer tipo de aluno). É como disse Eugênia Gonzaga durante a *live*: “As instituições especializadas lucraram perpetuando a exclusão e discriminação, pois uma instituição especializada não supre tudo que a criança precisa e instituição não marcada pela diversidade deixam a desejar”. Em crítica ao Decreto, Da Rocha, Mendes e De Lacerda (2021) afirmam que:

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público. (DA ROCHA, MENDES e DE LACERDA, 2021, p. 14)

Colocar os alunos com deficiências em instituições especializadas ou em salas que pertençam a escola de ensino comum, mas que sejam frequentadas somente por alunos com

deficiência é segregá-los e excluí-los, é tirar-lhes o direito de socialização, convívio e acesso ao currículo escolar.

Outros conhecimentos relevantes e que contribuíram diretamente para a prática escolar estão relacionados com as análises dos estudos de casos que foram disponibilizados durante as atividades que apresentavam situações hipotéticas e que o mestrando, enquanto profissional da área de educação inclusiva, é quem deveria encontrar solução para a situação problema. Tais situações levaram até mesmo a mudanças da prática pedagógica escolar após reflexão e análise.

A disciplina *TDIC* foi de muita relevância, pois enquanto professores e estudantes, é preciso saber utilizar e dominar essas tecnologias, principalmente para fins educacionais, por meio delas é possível desenvolver um trabalho com mais interação seja presencial ou a distância como tem sido notável no contexto da pandemia. Cada vez mais se percebe a necessidade e a importância da tecnologia, foi por meio dela que se tornou possível que as pessoas continuassem desenvolvendo seus trabalhos ainda que isoladas em suas casas, devido à pandemia da Covid-19. Mas é preciso ressaltar as diversas dificuldades encontradas pelos professores e pelos educandos nesse processo, os docentes precisaram se reinventar para adequar-se à nova modalidade de ensino que se instaurou de forma tão repentina, por mais que os professores já utilizassem diferentes tecnologias durante suas aulas, inclusive as tecnologias digitais, estas eram uma ferramenta a mais que contribuía e facilitava o processo de ensino aprendizagem e que por aproximadamente dois anos foi a única utilizada.

Essa mudança aconteceu de forma brusca, professores e educandos, tiveram dificuldades de adaptar-se a essa nova realidade, pois exigiu organização de tempo, aparelhos eletrônicos, internet de boa qualidade, habilidade e domínio das novas tecnologias, entre outras coisas. Discussões tão importantes como essas levantadas durante a disciplina levaram ao interesse de aprofundar o conhecimento sobre cibercultura, linguagem hipermídia, interatividade, entre outros, o que resultou em um artigo e em um e-book relacionando ferramentas digitais e educação. O artigo tem como título “*O Uso De Ferramentas Digitais Para Pessoa Com Deficiência Visual*”, foi escrito por Laila Suellen Santana Chaves, autora principal e Rennan Alberto dos Santos Barroso, coautor.

Para a construção do artigo foram ouvidos relatos de uma professora de Atendimento Educacional Especializado, servidora pública estadual e que atua na área há 6 anos e de um aluno com cegueira total, graduando do curso de Sistema de Informação, ambos falaram sobre as vantagens de utilizar o Non Visual Desktop Access (NVDA). O objetivo da pesquisa foi investigar se o leitor de tela NVDA, software open-source, gratuito, portátil e constantemente atualizado “por uma comunidade internacional motivada no aprimoramento das

funcionalidades de softwares desta categoria” (Brasil, 2009, p. 97-98), facilita o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual e constatou-se que o leitor de tela contribui para que o mesmo tenha autonomia para fazer suas atividades, pesquisas e até mesmo acessar a internet sozinho.

Nesse interim, essa disciplina teve grande contribuição para esta dissertação. Durante a disciplina foi necessário que os mestrandos e professores se reinventassem, buscassem aprofundar-se nos conhecimentos acerca das tecnologias digitais da informação. E foi durante essa busca que surgiu o primeiro contato com ferramentas digitais tecnológicas, até então desconhecidas – por alguns acadêmicos – como o Canva que é uma plataforma de designer gráfico que possibilita a criação de projetos diversos com conteúdo de mídia variados, na plataforma é possível inserir diversos recursos, como: imagens, áudio, texto, vídeos, entre outros.

Durante uma das atividades foi preciso criar um e-book e para isso utilizou-se a ferramenta Canva, e a partir do momento que decidiu-se que o produto final, ou seja, o produto educacional que será originado desta dissertação será um Caderno Pedagógico para Gestores notou-se que esta ferramenta é a que melhor se adequa para a criação do caderno pedagógico, pois a mesma proporciona tudo que será necessário para a construção do produto, já que possibilita o uso de texto, imagens, disponibilização em plataformas digitais e etc.

A disciplina obrigatória de *Metodologia Científica* foi fundamental para a elaboração do projeto de pesquisa que foi submetido, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e principalmente para a dissertação que ainda se encontra em construção. Com base nos textos trabalhados nas disciplinas e relacionados com a reflexão dos teóricos foi possível definir o percurso metodológico que seria utilizado para desenvolver a presente pesquisa, e a partir do conhecimento adquirido com as aulas foi definido o tipo de abordagem da pesquisa, os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, os métodos utilizados para coletas dos dados. A disciplina também contribuiu para delimitação do tema da pesquisa e maiores esclarecimentos para definição do objetivo geral e dos objetivos específicos. Todo o conteúdo abordado em Metodologia Científica foi essencial para a construção da metodologia dessa dissertação.

A partir dos conhecimentos adquiridos na disciplina citada acima compreendeu-se que a abordagem metodológica mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa é a abordagem qualitativa. Dentre os diversos teóricos que foram apresentados no decorrer da disciplina, os selecionados para dar embasamento teórico acerca da abordagem qualitativa foram Appolinário (2011), Chizzotti (1998) e Lüdke & André (1986). Quanto aos

procedimentos, o que mais se adequa ao presente estudo é pesquisa bibliográfica, escolhendo-se Gil (2002) para fundamentação teórica acerca desse tipo de pesquisa.

Percebeu-se que para a coleta dos dados o que melhor se aplicava era a entrevista semiestruturada, pelo fato de que possibilita ao pesquisador fazer, caso venham a surgir, perguntas além das previamente estabelecidas no roteiro, tornando-a mais natural e dinâmica possível. A metodologia mais adequada para a análise e interpretação dos dados coletados foi a análise de conteúdo, através do método de Bardin (1977). Essa disciplina foi essencial para o refinamento de cada etapa das metodologias escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, a partir dela houve uma (re)construção metodológica, a qual será amplamente discutida na seção sobre metodologia.

As disciplinas optativas escolhidas foram: *Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional*; *Políticas públicas: educação especial e inclusiva*; e *Design educacional: cursos e recursos educacionais*. Apesar da dissertação não ter como foco de pesquisa o ensino colaborativo, essa disciplina foi escolhida para aprender-se sobre o tema abordado e ver de que maneira o mesmo poderia ser inserido na atuação profissional. A carga horária da disciplina não foi suficiente para se aprender de forma ampla sobre o assunto, que até então era desconhecido por mim, mas colaborou bastante para a compreensão do que é o ensino colaborativo, o papel dos profissionais da escola, os modelos deste ensino, como: “Um ensina, outro observa”, “Um professor, outro assistente”, “Estações de ensino”, “Ensino Paralelo”, “Ensino Alternativo” e “Equipe de ensino”, os quais foram apresentados no livro *Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar – unindo esforços entre educação comum e especial*, escrito pelas autoras Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Vilaronga e Ana Paula Zerbato. Durante a disciplina foi possível ter acesso a excelentes materiais que ampliaram o conhecimento acerca do ensino colaborativo e sua importância, além disso, foi oportunizado a chance de colocar em prática esse modelo de ensino por meio de estágio.

O estágio proporcionou uma rica experiência, no primeiro momento foi feito uma ficha de identificação do aluno selecionado para ser acompanhado, onde foi necessário identificar qual a deficiência do aluno, a necessidade de precisar ou não de atendimento educacional especializado, possíveis problemas de saúde, de desenvolvimento psicossocial, de cognição/Inteligência, entre diversas outras informações.

No segundo momento foi preciso elaborar instrumentos para o planejamento do ensino colaborativo. Nesse planejamento foram pensadas quais ações e estratégias seriam estabelecidas junto à gestão escolar para o desenvolvimento do estágio, quais os profissionais de educação estariam envolvidos, o processo formativo e preparatório da equipe pedagógica

para o ensino colaborativo, as ações relacionadas à formação e preparação da equipe pedagógica, as acessibilidades curriculares necessárias para o público-alvo escolhido para a realização do estágio, e os recursos pedagógicos.

O estágio foi realizado na escola estadual que fica localizada no município de Balsas, no Estado do Maranhão, com um aluno com deficiência visual. Diferente do trabalho que é realizado individualmente na sala de recurso multifuncional pelo profissional especializado com o estágio, ele teve a oportunidade de atuar na sala de aula comum juntamente com o professor de língua inglesa.

Depois do planejamento realizado em conjunto, pensado cuidadosamente numa maneira de ministrar a aula para toda a classe de forma que atendessem as peculiaridades do aluno com deficiência visual, mas sem colocá-lo em evidência, o que foi possível obter bons resultados.

Com a disciplina de Ensino Colaborativo foi possível ter uma nova maneira de olhar a inclusão, acreditando ser perfeitamente possível, mesmo com as dificuldades, o professor da sala de aula comum e o professor do atendimento educacional especializado atuarem juntos na sala de aula.

O ensino colaborativo possibilita a troca de conhecimento e experiências entre dois ou mais profissionais da educação, que num trabalho em conjunto podem criar estratégias e ações que sejam eficazes para a construção do conhecimento do aluno com deficiência. Como bem afirmam Mendes & Vilaronga (2014) o trabalho baseado no ensino colaborativo, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta, apontada como uma das mais relevantes, de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

No ensino colaborativo tem-se um olhar mais inclusivo e a participação conjunta do professor de ensino comum e o professor do atendimento educacional especializado, este modelo de ensino busca uma melhor qualidade da educação, pois os alunos terão uma rede de apoio diariamente na sala de aula. Esse modelo de ensino é uma estratégia para incluir, busca criar diferentes maneiras pelas quais os alunos possam aprender e isso abrange tanto o aluno sem deficiência como o aluno com deficiência, e o mais interessante é que esse apoio aos alunos é dado ao mesmo tempo para todos na sala de aula comum.

A disciplina “*Políticas públicas: educação especial e inclusiva*” foi uma das disciplinas fundamentais para a construção desta dissertação, a partir dela, e sob orientação, decidiu-se acrescentar na seção Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os principais documentos orientadores internacionais que corroboraram para o estabelecimento de políticas públicas e proposições de uma cultura inclusiva e que influenciaram as políticas

públicas educacionais de inclusão no Brasil. Além disso, explicar os Aspectos Históricos e Legais das Políticas Educacionais de Inclusão no Brasil para mostrar as mudanças que ocorreram com o passar dos anos nas legislações e de que maneira influenciaram e como é feito o atendimento educacional especializado atualmente.

Para o desenvolvimento da seção mencionada foram utilizados os seguintes documentos internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta para o Terceiro Milênio (1999), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. (UNESCO, 2005), Relatório mundial sobre a deficiência (ONU; Banco Mundial, 2011) e Declaração de Incheon – Educação 2030, todos disponibilizados e discutidos durante a disciplina. Os demais documentos utilizados foram: Constituição Da República Federativa Do Brasil (1988), Lei Nº 7.853 (1989), Decreto Nº 3.298 (1999), Política Nacional de Educação Especial (1994), Resolução CNE/CEB Nº 2, (2001), O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, LEI Nº 10.436, (2002), Decreto Nº 5.626 (2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, Resolução CNE/CP nº1/2002 de 18 de fevereiro de 2002, a Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, Decreto nº. 6.094 de 2007, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Decreto nº 7.611/2011, o Decreto nº 10.656/2021, entre outras.

A disciplina *Design educacional: cursos e recursos educacionais* foi a disciplina que ensinou passo a passo sobre como construir um produto educacional. Inicialmente foi feito um escopo do projeto educacional, onde foi necessário desenvolver um estudo sobre a análise do contexto de onde a pesquisa seria desenvolvida, quais os objetivos da aprendizagem, qual o público-alvo/persona da pesquisa, o que seria o produto educacional e quais tecnologias seriam utilizadas para desenvolvê-lo.

A partir desse escopo foi elaborado um planejamento do produto educacional, sobre o qual foi orientado o que podia ser melhorado e permitido uma reelaboração; com o planejamento ficou definido alguns pontos importantes a respeito do produto educacional que resultará desta dissertação, como: a temática, o público alvo, o objetivo geral e os objetivos específicos, o conteúdo programático que será utilizado no caderno pedagógico, os recursos de acessibilidades, o meio no qual será divulgado e disponibilizado e toda a sua estrutura, incluindo o sumário. O produto educacional surgiu como resultado da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “A Gestão Escolar na construção da escola inclusiva: uma análise a partir da

deficiência visual”, e resultou em um Caderno Pedagógico voltado para Gestores(as) (Gestão Escolar) como uma ferramenta que servirá como apoio também a coordenadores, professores e principalmente aos(as) gestores(as) para a inclusão de alunos com deficiência visual. E tem como objetivo contribuir para que a partir da leitura realizada do caderno pedagógico os(as) gestores(as) compreendam que seu papel como gestor(a) escolar é fundamental para a construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual.

O PROFEI proporcionou a oportunidade de participação em diversos eventos, como: congressos nacionais e internacionais, *lives*, encontros, seminários, entre outros, todos com excelentes profissionais. Os eventos foram promovidos por diversas instituições – algumas fizeram parcerias com as instituições vinculadas ao PROFEI – e geraram uma vasta discussão acerca de temas relacionados a inclusão das pessoas com deficiência.

Muitos temas importantes foram colocados em pauta como no III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com as instituições de educação superior *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* (UFRRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Paraná.

O Congresso teve como tema “*Questões emergentes no contexto da Pandemia Covid 19*”, onde o debate girou em torno das questões que precisam ser levadas em consideração em relação às pessoas com deficiência, altas habilidades e outras necessidades específicas para garantir o direito a uma Educação Superior de qualidade em tempos de pandemia.

Em 2021 foi realizado o V Encontro De Pós-Graduação da Unifesspa, cujo tema foi *Ciência, Pandemia e Amazônia: limites e possibilidades da pesquisa na Pós-graduação*. O evento é para que haja socialização das pesquisas desenvolvidas por discentes, servidores e demais pesquisadores à nível de Pós-Graduação na UNIFESSPA e em outras instituições de ensino. Durante o evento foi submetido e aprovado o trabalho intitulado *Adaptação de Materiais Didáticos como Ferramenta para a Facilitação da Aprendizagem do Aluno com Cegueira*, de autoria da mestrand Laila Suellen Santana Chaves, autora principal, mestrand Maria Aparecida Ramos de Jesus, coautora, Prof.^a Dr^a Ana Clédina Rodrigues Gomes, orientadora.

O trabalho teve como objetivo demonstrar como eram realizadas as adaptações de recursos pedagógicos para aluno cego no ensino médio e o processo de facilitação da aprendizagem desse aluno. A hipótese era de que as adaptações e/ou criações de recursos pedagógicos voltados para o aluno cego facilitariam o processo de ensino e aprendizagem deste,

e concluiu-se que com as adaptações de recursos pedagógicos para o aluno cego no ensino médio havia o processo de facilitação da aprendizagem desse aluno, pois com os materiais em mãos, por meio do tato, o aluno podia sentir e explorar estes recursos e compreender melhor os conteúdos dos componentes curriculares. Este trabalho contribuiu diretamente para esta dissertação, já que abordou o tema que será trabalhado em uma das seções, a qual está intitulada de “Os recursos materiais para atendimento dos estudantes com deficiência visual”.

O PROFEI promoveu diversas *lives* ao longo do curso, com temas diferentes, dentre eles, “*O Lugar da Pessoa com Deficiência na História*”, com o palestrante Prof. Dr. Gustavo Martins Piccolo; “*Inovando na Educação com Modelos Ativos Flexíveis*”, com o prof. Dr. José Manoel Moran e a mediadora Prof^ª. Dr^ª. Eromi Izabel Hummel; “*Desenho Universal para Aprendizagem: contribuições às práticas pedagógicas inclusivas*”, com a palestrante Prof.^a Dr^a. Geisa Letícia Kempfer Bock e com a Prof.^a Dr^a. Lucélia C. Cavalcante como mediadora; “*Diálogo sobre o Atendimento Educacional Especializado: ações e abrangência no contexto escolar inclusivo*” com a Prof.^a Dr^a. Márcia Aparecida Marussi Silva e a mediadora Prof.^a Dr^a. Rosineide M. Batista Cirino. Outras *lives* anunciadas por outras instituições e com diálogos importantíssimos foram: “*O Decreto 10.502 e as possíveis implicações na política de Educação Especial brasileira*” organizado pela UFMG com a palestrante Prof.^a Dr^a Enicéia Mendes; “*Educação Especial: por um projeto de educação crítica*” com as palestrantes Prof.^a Dr^a Kátia Regina Moreno Caiado e Prof.^a Dr^a Kamille Vaz, organizado pela UFMG; “*Metodologias para auxiliar a aprendizagem de discentes com deficiência*” com a Prof.^a Dr^a Márcia Pletsch e a mediadora Prof.^a Dr^a Lucélia Cardoso Cavalcante. Uma live marcante foi com o ilustre José Carlos Libâneo sobre A teoria do ensino desenvolvimental na formação de professores. O filósofo é um dos autores que fará parte do referencial teórico desta dissertação.

O IX Congresso Brasileiro de Educação Especial foi organizado pela Universidade Federal de São Carlos e divulga o conhecimento que vem sendo produzido acerca da educação especial, e contou com vinte eixos temáticos sobre educação especial e mais de trinta minicursos. Foi um evento grandioso com palestrantes que discutiram temas muito importantes, como: capacitismo, acessibilidade, Políticas de Educação Especial no Brasil, Atuação e Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras na atualidade, entre diversos outros. Além disso, também houve conferências internacionais durante o evento sobre: Educação matemática a estudantes com necessidades educacionais especiais. com a Profa. Dra. Anette Bagger (Umeå University - Suécia); A importância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na educação especial, com a Profa. Dra. Maria Manuela Pires Sanches Fernandes Ferreira (Escola Superior de Educação do Porto, Portugal); Investigação Psicológica em Educação Inclusiva:

uma proposta de doutorado, com Marcela Castanheda (Universidad Veracruzana), entre outras. O IX Congresso trouxe importantíssimas discussões e contribuições acerca da educação especial e inclusiva.

O I Congresso Internacional de Inovação Educacional no Mundo do Trabalho CTU – USCTRAB foi realizado em novembro de 2021 e objetivou compartilhar as iniciativas que surgem no mundo do trabalho e no setor educacional em prol da construção de uma sociedade que possibilita pensar com perspectivas críticas e alternativas. Durante o evento foi submetido e aprovado o trabalho “O Trabalho Pedagógico Desenvolvido em uma Sala de Recurso Multifuncional como Prática de Inclusão”, que teve como autora principal Elen Joanne da Silva Curvina e coautoras Laila Suellen Santana Chaves e Ana Clédina Rodrigues Gomes (Orientadora). O trabalho teve como objetivo descrever a prática docente em Sala de Recursos Multifuncional/ Atendimento Educacional Especializado da Escola Manoel da Cunha (Corrente - Piauí).

A participação em congressos nacionais e internacionais, encontros, seminários, simpósios e minicursos são fundamentais para que o mestrando se mantenha atualizado, pois os conteúdos debatidos nesses eventos são os mais atualizados possíveis, além disso, é uma forma do acadêmico ter contato com outros profissionais mais especializados no tema que será discutido e com outros estudantes de estados e até países diferentes, ampliando seu conhecimento.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar dos alunos com deficiência é um tema que tem recebido visibilidade no meio acadêmico e ganhado cada vez mais espaço para discussão, sabe-se que estes alunos eram educados de forma segregada e que com a Declaração de Salamanca (1994) a educação passou a ganhar força e ser voltada para uma educação inclusiva. Tal documento propõe, entre outros pontos, que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares [...]” o que até hoje gera dúvidas sobre o real sentido de uma educação inclusiva, pois há quem acredite que pelo fato do aluno com deficiência estar matriculado numa escola comum significa que ele já esteja incluso mesmo que este educando não tenha acesso ao currículo comum; há também quem defina que a inclusão acontece quando o aluno matriculado interage e faz amizade com os demais colegas de turma, sem que haja assistência em outros campos de seu desenvolvimento, e há ainda aqueles que apresentam uma concepção de inclusão mais ampla, que é quando o aluno não apenas encontra-se matriculado ou interage com a turma, mas, além disso, é acompanhado por profissionais especializados e tem acesso ao currículo comum, consegue mesmo diante de suas limitações desenvolver tarefas em sala de aula que lhe proporcione o desenvolvimento.

Dentre os casos apresentados, enfatizamos que a última concepção se adequa ao conceito de educação inclusiva, pois esta acontece quando é proporcionado ao aluno a aprendizagem respeitando suas individualidades para que ele possa se desenvolver no processo de escolarização. Prieto (2006, p. 8), afirma sabiamente que a educação inclusiva [...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

A Constituição Federal de 1988 tem como um dos seus objetivos para o ensino o que diz no seu artigo 206, inciso I, que estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208), porém precisamos ser realistas, isso não é o suficiente para que a inclusão aconteça. Infelizmente, têm muitos alunos matriculados em escolas de ensino comum, mas que não são inclusos; o que pode acontecer por diversos motivos, muitas vezes a escola não tem a estrutura necessária, os professores da sala comum não tiveram uma formação adequada e voltada para a diversidade, os professores de atendimento educacional especializado não são qualificados, entre outros.

É importante sabermos que o discente com deficiência tem direito à inclusão escolar, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, a qual preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no seu Art. 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI de 2008, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Como está exposto nas Diretrizes (BRASIL, 2008, p. 01) o Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Nesse sentido, é importante ressaltar que a responsabilidade do desenvolvimento escolar do aluno não é apenas do professor da sala comum e do professor do AEE, é também da gestão escolar, pois ela exerce uma importante função na inclusão escolar.

Na construção de uma escola inclusiva torna-se necessário o envolvimento de gestores, professores, familiares e membros da comunidade, pois são necessárias transformações no âmbito da instituição, as quais envolvem mudanças de concepções, atitudes, planejamentos, práticas pedagógicas, infraestrutura, acessibilidade, políticas pedagógicas, entre outras.

O processo de inclusão é muito mais do que fazer com que os alunos sejam educados juntos na sala comum, é assegurar sua permanência junto à família e à comunidade local, pois todos os acontecimentos relacionados ao aluno afetam seu desempenho escolar e seus comportamentos. Levando em consideração a minha atuação profissional como Professora Transcritora de Braille optei por centralizar esta pesquisa numa demanda específica do campo da educação especial que é a deficiência visual.

Segundo a Resolução Nº 01 (2002, p.01) do PROFEI o Trabalho Final de Curso (TFC) deve buscar soluções que visem a melhoria do ensino da Educação Básica, com implicação no

campo profissional da Educação Inclusiva; o presente estudo poderia se estender no âmbito de todas as deficiências, no entanto delimitou-se a investigar o campo de atuação profissional que a pesquisadora atua que é a deficiência visual.

A partir de tal experiência surge o problema de pesquisa, o qual abrange ações no âmbito da inclusão de alunos com deficiência visual no sentido de se questionar de que forma as escolas realizam a inclusão desses alunos e qual sua relação com os processos de gestão escolar adotados pela instituição. Ressaltando que a intenção é compreender de que maneira ela pode contribuir para a efetivação da inclusão, quais ações são realizadas por ela e quais as dificuldades encontradas.

Diante do exposto, buscamos inicialmente realizar um levantamento bibliográfico a partir das produções acadêmicas realizadas no período de 2015 a 2021, com o objetivo de localizar a temática da pesquisa por meio de um mapeamento que pudesse ainda auxiliar na discussão do objeto da pesquisa por meio dessas produções. Assim, utilizamos 4 descritores que permitiram encontrar para o recorte do período 237 dissertações e 91 teses sobre Educação Especial; 147 dissertações e 40 teses sobre Gestão escolar; 41 dissertações e 9 teses sobre Deficiência e 5 dissertações e 1 tese sobre Alunos com deficiência Visual. Depois de feita a leitura dos resumos dos trabalhos percebeu-se a necessidade de ampliar a discussão sobre o tema proposto na pesquisa, pois quase não foram encontradas dissertações e teses que abordassem o tema gestão escolar relacionado à educação especial e inclusiva e quando o tópico abordado foi gestão escolar e deficiência visual, não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse esses dois temas associados.

Dentre diversos trabalhos lidos a respeito da temática percebe-se a relevância de algumas dissertações, teses e artigos, como: *A equipe diretiva escolar e o atendimento educacional especializado: interlocuções possíveis*, dissertação escrita por Neusa Denise Marques de Oliveira, publicada em 2017. Na pesquisa, a autora investiga sobre as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas formas de viabilizá-lo, tendo o referencial teórico composto por vários autores, com destaque para Vasconcellos (2013), Paro (1987, 2001, 2003, 2010, 2012, 2016), Libâneo (2007, 2015, 2016), Meletti e Bueno (2011). Os resultados da pesquisa mostram que o atendimento educacional especializado - AEE parece ser entendido pelas equipes diretivas pesquisadas como sendo um serviço individualizado, setorizado e com pouca interação entre os profissionais. Segundo a autora as análises dos dados apontaram a necessidade de formação consistente para os profissionais das equipes diretivas e demais profissionais da educação.

A dissertação *Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade* realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e publicada em 2018, foi escrita por Ana Mayra Samuel da Silva e teve como objetivo analisar como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersectorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva. A autora utilizou como aporte teórico Paro (2007), Mantoan (2003) e Schlünzen (2015), Libâneo (1986), Bergamo (2009), entre outros. Para a autora, com a pesquisa percebeu-se que a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, denominada pelas políticas públicas educacionais como intersectorialidade.

Outra dissertação na área da gestão vista como relevante foi *Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional*, publicada em 2018, escrita por Ellis Regina dos Santos Godoy pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa teve como objetivo analisar aspectos do trabalho do diretor escolar que considere a perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas de ensino comum localizadas nos municípios de Vitória, no Espírito Santo, Brasil e Xalapa, no México. E considerando o debate em torno das teorias de gestão escolar (PARO, 2010; LUCK, 2012; LIBÂNEO, 2013), foi necessário dialogar sobre os modos de trabalho do diretor escolar e os desdobramentos dessa prática para a Educação Especial. A autora conclui que considerando os dados sistematizados e utilizando o referencial teórico de Norbert Elias, pôde-se observar que o diretor escolar não se constitui sozinho nesse contexto, pois sua prática depende, em grande medida, das muitas ações dos diferentes indivíduos que compõem esse espaço.

Na dissertação feita por Ana Paula Marotto Homrich, publicada em 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville, cujo título foi *Diretores Escolares: O que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado*, seu objetivo foi conhecer como os diretores escolares compreendem e viabilizam o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Joinville em Santa Catarina. Dentre os autores que compuseram a fundamentação teórica de seu trabalho, destacam-se Libâneo (2015), Paro (1987, 2001, 2003, 2007, 2010, 2011, 2012, 2015), Saviani (1997, 2012), Bueno (2008), Jannuzzi (2004), Michels (2006, 2010, 2011, 2012, 2014), Meletti (2006, 2009, 2013), Garcia (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015), dentre outros. Os resultados apontaram a necessidade de diretores(as) oportunizarem a interface entre o AEE

e o trabalho desenvolvido na sala comum, por meio de encontros entre os docentes do ensino comum e o professor especializado, como forma de viabilizar o planejamento coletivo das ações pedagógicas e a criação de estratégias de ensino que objetivem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. As concepções apresentadas pelos diretores sobre inclusão escolar, educação inclusiva e escola inclusiva, são usadas como sinônimos e relacionadas ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial, sem considerar outros fatores como condições sociais, políticas e econômicas.

A dissertação *A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA*, de Janaina Teles Pereira Santos, publicada em 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão objetivou analisar as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, verificando em que medida possibilita (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos alunos PAEE. Os resultados do estudo apontam um processo de aquisição de uma concepção inclusiva, mas ainda com ranços da integração permeando o conjunto ideológico dos gestores escolares consubstanciam os seus valores, noções, saberes e fazeres acerca da inclusão dos alunos PAEE, buscando desenvolver ações que favoreçam o acesso aos alunos da educação especial ao espaço e saber comum, resultando em práticas que já começam a despontar positivamente em algumas experiências e em outras ainda restritas à socialização do aluno com deficiência ou sem, imprimindo à escola um espaço de convivência plural que contribui para a formação de cidadãos mais sensíveis em relação à diversidade.

O levantamento bibliográfico permitiu perceber a importância da presente pesquisa e delinear seu objeto em seus aspectos conceituais e metodológicos. Assim, a abordagem metodológica utilizada no estudo é de cunho qualitativo. A pesquisa contou com a participação da Equipe de Gestão Escolar da escola investigada, compreendendo a diretora e a coordenadora pedagógica de tal unidade escolar, além da professora de atendimento educacional especializado, que também participou da pesquisa. Para efetivação da coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas; os dados foram coletados por gravação em áudio e as entrevistas realizadas com os participantes foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

No município de Balsas, estado do Maranhão, 800 alunos frequentam as salas de recursos multifuncionais, dentre eles há alunos com deficiência, alunos com altas habilidades e superdotação e alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Dos 800 alunos dois apresentavam deficiência visual – baixa visão. Na zona rural não foram registrados alunos com

deficiência visual – segundo informou a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Portanto a investigação foi feita em duas escolas da zona urbana, contando com a participação de dois gestores, dois coordenadores pedagógicos e dois professores de atendimento educacional especializado, perfazendo um total de seis sujeitos envolvidos na pesquisa, que se realizou somente nessas duas escolas porque são as únicas que tem o público-alvo da pesquisa que são os alunos com deficiência visual.

A partir do presente estudo foi desenvolvido um produto educacional relacionado à linha de pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que é um Caderno Pedagógico como uma ferramenta voltada para o apoio do público-alvo da pesquisa em questão, que são Gestores da educação básica de escolas municipais, localizadas no município de Balsas - Maranhão, que em suas escolas possuem alunos com deficiência visual, podendo também ser usado por coordenadores e professores para a inclusão de alunos com deficiência visual.

O caderno pedagógico tem como objetivo central contribuir para que a partir de sua leitura os gestores compreendam que seu papel como gestor escolar é fundamental para a construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual. Como objetivos específicos, o caderno espera que os gestores consigam identificar suas ações e analisem se estão contribuindo para que as escolas sejam plenamente inclusivas; pretende-se que a partir da leitura do caderno pedagógico, que se configura como um caderno de informações, que gestores escolares e também os professores do ensino comum e atendimento educacional especializado saibam quais atividades práticas podem desenvolver para o ensino voltado aos alunos com deficiência visual.

Neste trabalho apresentamos inicialmente um memorial descritivo sobre a trajetória profissional e acadêmica da autora, a escolha pelo curso e a vivência como mestranda do curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva (PROFEI), onde são compartilhadas suas experiências sobre os eventos acadêmicos, as aulas do programa e todas as contribuições para o seu campo profissional, construção desta pesquisa e a escolha do tema. O Memorial é uma exigência do Profei para a fase de qualificação da dissertação, mas optamos por mantê-lo no texto final, uma vez que o texto permite enfatizar a justificativa do tema e conhecer melhor a autora.

Após esta introdução apresentamos a segunda seção com uma discussão sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir do aporte da política educacional de inclusão e seus marcos internacionais e no Brasil. Nesse caso, trazemos ainda

aspectos históricos e legais e uma breve discussão sobre o atendimento da educação especial em escolas comuns.

O termo educação especial e educação inclusiva são abordados de forma detalhada nessa seção, pois ainda é comum que sejam vistos como sinônimos. É feita uma retrospectiva dos marcos internacionais das políticas educacionais de inclusão, onde observa-se as diversas fases pelas quais passou a educação especial até a elaboração de políticas para pessoas com deficiência e a efetivação dos seus direitos ao acesso à escola comum e a uma educação de qualidade.

Na terceira seção é abordada a gestão escolar, suas atribuições de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a importância da gestão escolar no processo inclusivo dos alunos e as ações desenvolvidas que podem contribuir para este processo. Com base nesse debate são apresentados alguns programas e ações incentivadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que podem auxiliar a gestão escolar na implantação de uma educação inclusiva. Também é discutido nessa seção quem são os gestores escolares e os demais profissionais que compõem a gestão escolar, bem como suas atribuições.

Na quarta seção é abordada a escola pública e a inclusão dos estudantes com deficiência visual, o atendimento e os recursos materiais utilizados para sua efetivação. No início da seção apresentamos um panorama feito com base nos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, acerca da quantidade de pessoas com deficiência visual existente no Brasil. Com base na Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019 é apresentado um percentual de pessoas com deficiência visual por região, as causas mais frequentes de cegueira e baixa visão e os métodos de prevenção. É apresentado ainda um breve histórico sobre o atendimento educacional para pessoas cegas, trazendo como início a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e um debate sobre as barreiras existentes no ambiente escolar em que o aluno com deficiência visual está inserido e que precisam ser pontuadas quando se pensa no processo de inclusão desse aluno e o uso das tecnologias e recursos que contribuem para esse processo. Para complementar a seção, apresentamos dois relatos de experiência com intuito de mostrar a efetividade da aprendizagem com a utilização dos recursos e a necessidade de adequação do material didático.

Na quinta seção trazemos as escolhas metodológicas da pesquisa, onde ela vai se caracterizar como pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa documental e bibliográfica, além de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados e análise por meio da análise do conteúdo. O locus da pesquisa foi o município de Balsas, localizado no

Sul do Maranhão, na região Nordeste, local onde reside a pesquisadora; o estudo foi feito nas escolas com público-alvo alunos com deficiência visual e os participantes da pesquisa que foram os sujeitos que compõem a gestão escolar e os que trabalham diretamente com estes alunos, portanto foram entrevistados o gestor escolar, coordenador pedagógico e professores de atendimento educacional especializado. Nessa seção ainda é detalhado o quantitativo de dissertações e teses encontradas na Plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o objetivo de obter um panorama a respeito das discussões acadêmicas envolvendo os temas: Gestão Escolar, Educação Especial, Deficiência Visual e Alunos com Deficiência Visual.

A sexta seção é composta pelos resultados e discussões acerca do que foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa, dando origem a três categorias de análise: 1) Percepções dos coordenadores e professores sobre a gestão, 2) Formação de Professores e 3) Concepção da gestão sobre desafios para promoção da inclusão escolar. Cada categoria gerou análise e discussão, sendo que na categoria 1 buscou-se compreender como alguns dos sujeitos vêem a participação da gestão escolar nas ações desenvolvidas na escola para inclusão dos estudantes com deficiência; na categoria 2 procurou-se por meio dos dados obtidos dos profissionais entrevistados discutir sobre a importância da formação continuada; e na categoria 3 refletiu-se sobre as concepções da gestão e desafios encontrados para promover a inclusão.

Após as considerações finais apresentamos o Produto Educacional, elaborado a partir da pesquisa. Aqui, destacamos o planejamento, desenvolvimento e resultados do produto educacional que se estrutura em um Caderno Pedagógico dedicado a gestores educacionais, com o objetivo de contribuir para que a partir de sua leitura compreendam melhor seu papel para a construção de uma escola inclusiva, em especial para alunos com deficiência visual. O caderno visa ainda que os gestores consigam identificar suas ações e avaliem sua contribuição para que a construção de escolas, de fato, inclusivas; pretendeu-se que a partir da leitura do caderno pedagógico, que é um caderno de informações.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Observa-se que para discorrer sobre educação especial e educação inclusiva é muito importante que se faça uma reflexão sobre a história, os costumes, o jeito de vida em coletividade, as diferenças sociais, religiosas e muitas outras questões culturais ligadas a cada indivíduo. Pode-se considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino voltada para o atendimento e para a educação das pessoas com deficiência¹, já a Educação Inclusiva tem como objetivo que todos os alunos, sem exceção, com ou sem deficiência sejam incluídos em escolas de ensino comum para que o conhecimento se expanda.

Diante disto na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Inúmeras vezes a Educação Especial e a Educação Inclusiva são tratadas como sinônimos, porém possuem características distintas. Enquanto a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de ensino e conta com o auxílio do atendimento educacional especializado, a Educação Inclusiva está pautada nos direitos humanos e equidade de oportunidades tanto dentro, quanto fora da escola (BRASIL, 2008).

A Educação Especial estimula o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos como forma de eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; tem como objetivo garantir a educação formal dos educandos com deficiência. Pode-se considerar como uma modalidade de ensino voltada somente para o atendimento e para a educação das pessoas com deficiência.

Contudo, essa mudança no paradigma da educação no Brasil não tem sido suficiente para atender todas as necessidades de acessibilidade, visando a realização das atividades pedagógicas de forma inclusiva.

A concepção de deficiência passou por diversas transformações ao longo da história e as pessoas com deficiência por muito tempo foram marginalizadas. É importante lembrar que as primeiras iniciativas de atenção às pessoas com deficiência surgem no campo médico e

¹ Ao longo do texto, utilizarei predominantemente o conceito *pessoa com deficiência* para a referência a um grupo que tem recebido diferentes designações na literatura especializada. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) refere-se aos alunos que são alvo da educação especial como aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O conceito pessoa com deficiência é reafirmado na Convenção Internacional da ONU, de 2006, sobre os direitos das pessoas com deficiência, e refere-se ao maior contingente de alunos também designados público-alvo da educação especial.

religioso. No Brasil o atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência aconteceu de forma segregada à educação dos alunos sem deficiência, assim sendo, a educação especial foi organizada de um jeito peculiar, e na maioria das vezes sem diálogo com a educação comum, o que resultou em um sistema paralelo de ensino, onde os alunos com deficiência estudavam em um ambiente separado dos demais, pois se acreditava que dessa forma ocorreriam melhoras no processo educativo. Diante disso muitas crianças ficaram longe das escolas públicas, foi então que pais e profissionais de crianças com deficiências começaram a se organizar e desenvolver instituições privadas de atendimento especializado, as quais tiveram um lugar relevante na Educação Especial brasileira.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008).

Nessa mesma direção, o movimento mundial pela educação inclusiva diz respeito a um movimento desencadeado em defesa dos direitos de todos de participarem ativamente em todos os segmentos educacionais, sem nenhuma discriminação. Constitui também um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Entende-se que a segregação foi propiciada pelo sistema político, as instituições assumiram a responsabilidade pelo atendimento à pessoa com deficiência na falta de encaminhamentos políticos. Vale ressaltar que as mudanças de paradigmas da Educação Especial: modelo médico-clínico, modelo educacional, integração e Educação Inclusiva, são caracterizadas por movimentos de atenção à pessoa com deficiência e seu processo de participação no ambiente escolar, mas não representam necessariamente uma evolução.

Sassaki (1997), afirma que a história da atenção educacional para pessoas com deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Fase da exclusão – nesta fase as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade no todo, não recebiam nenhuma atenção social, profissional e nem educacional, eram marginalizadas e excluídas.

A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. (SASSAKI, 1997, p. 30).

A inclusão deve ser efetivada de forma a serem oferecidas propostas que possam ser iguais para todos. Assim sendo, as ações educativas devem alcançar também, de forma igualitária, aqueles que, por algum motivo, se sentem excluídos, não sendo destinadas somente a pessoas portadoras de necessidades especiais.

As crianças com deficiência não podiam frequentar as escolas comuns, então suas famílias criaram escolas especiais para que elas tivessem acesso à educação, os hospitais e as residências também eram utilizados como locais de educação especial. Foi nesse período que as pessoas com deficiência começaram a ser “notadas”, ainda segundo o autor, como pessoas produtivas caso recebessem escolarização e treinamento profissional. Fase da segregação institucional – segundo Sasaki, a fase da segregação surgiu para acabar com a prática da exclusão social.

A década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: *escolas especiais*, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais. Mais ou menos a partir do final da década de 60, o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como *a educação*, o trabalho, a família e o lazer (SASSAKI, 1997, p. 30, grifo nosso).

Fase de integração - foi nesta fase que surgiram as classes especiais e as crianças e jovens mais aptos eram encaminhados para estudar nas classes especiais dentro das escolas comuns. Mas é importante ressaltar que apesar das pessoas com deficiência terem acesso à educação não havia heterogeneidade nas salas de aula, pois elas estudavam em salas separadas das outras crianças que não tinham deficiências, ou seja, estavam na mesma escola, mas em salas separadas.

Fase da inclusão – nesta fase todas as pessoas são incluídas. As crianças e jovens com ou sem deficiência começam a estudar juntos nas salas comuns. Começa a haver uma aceitação da diversidade social como um aspecto do direito à igualdade, é então que se compreende que é dever do Estado e da sociedade adaptar os ambientes físicos e resolver questões de acessibilidades como barreiras arquitetônicas, programáticas, atitudinais etc. No ambiente escolar também é necessário que haja acessibilidade metodológica. E, além de todas essas

citadas, é essencial adotar políticas públicas que efetivem a inclusão social das pessoas com deficiência.

Apesar do avanço nessas reflexões, ainda hoje a sociedade vivencia um processo de construção e passagem do movimento de integração em direção à inclusão. A implementação de ações inclusivas no ambiente de ensino mostra que as propostas pedagógicas que eram aplicadas com intencionalidades de segregação precisam ser extintas. Em direção oposta a isso, deve-se ter um sistema regular de ensino interessado pela melhoria na qualidade de ensino, contribuindo para que os alunos desenvolvam suas aptidões, sem receios. Contudo, a efetivação de uma educação inclusiva e de processos sociais inclusivos não é uma tarefa fácil.

Quando o autor descreve essas fases leva a compreensão de que cada uma destas fora superada para dar lugar a outra, porém isso só acontece se pensado no sentido político, pois quando aplicada às práticas nota-se que mesmo quando se trata da execução de uma política inclusiva encontram-se práticas segregativas ou integrativas. Dessa forma não se pode negar o avanço social, mas nota-se que não foi o suficiente, pois a mentalidade era de que as pessoas com deficiências deviam se adaptar à sociedade e não a sociedade proporcionar acessibilidade a elas. Como bem afirma Mendes:

A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar (MENDES, 2010, p. 106)

Para a autora, no âmbito escolar, além da falta de acesso, os poucos alunos com deficiência que conseguem esse acesso não estão necessariamente recebendo uma educação pertinente, seja por falta de profissionais qualificados ou pela falta de recursos. De acordo com Mendes (2010, p. 107) a realidade hoje da educação de crianças e jovens com deficiência no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população. A PNEEPEI conceitua Educação Especial como uma 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, p. 7).

Realiza o atendimento educacional especializado que tem caráter complementar para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e caráter suplementar no caso

dos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados no ensino comum. Busca identificar as dificuldades dos alunos com deficiências e elabora um plano de atendimento que visa saná-las por meio do uso de serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambiente escolares.

Faz parte do texto do Plano Nacional de Educação (PNE) uma análise acerca da educação especial, a qual evidencia que ao longo da década de 1990, o número de matrículas de alunos com deficiência era quase inexistente. Porém, ao final da década citada, é indicado que aconteceu um desdobramento de suma relevância das matrículas pautadas a educação especial em instituições de ensino comum como demonstração da conquista da política, esse foi o enunciado da eficiência e eficácia da política moderna exibindo um crescimento do atendimento educacional especializado. A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, iniciou-se diversas reformas no sistema educacional, com o objetivo de alcançar a “equidade” e a “qualidade do ensino”, traduzida pela universalização do acesso à escola por todos.

A educação especial identifica as necessidades do aluno com deficiência, as suas habilidades, confecciona recursos pedagógicos, adapta materiais de modo que contribua para facilitar o processo de ensino e aprendizagem desse aluno, além disso, indica os recursos, equipamentos tecnológicos, mobiliários, entre outras coisas, que são mais adequados para o aluno e faz o acompanhamento do uso desses recursos para ver se de fato há funcionalidade e aplicabilidade para assegurar a educação equitativa e inclusiva nas salas de aulas comuns.

A Educação Especial se torna relevante por haver dentro das instituições de ensino pessoas com deficiência, cuja esta instituição precisa ter profissionais capacitados para atender essas pessoas, e é importante que não apenas o professor que irá receber na sala de aula este aluno esteja preparado, mas toda a equipe escolar, envolvendo professores, gestão escolar, coordenação pedagógica e demais profissionais.

A Lei nº 7.853/89 assegura às pessoas com deficiência seu lugar na escola, e afirma que caso não sejam aceitos pela instituição, tenham sua matrícula cancelada, suspensa ou até mesmo que observem que houve procrastinação para realização da matrícula, isto é considerado como crime, seja a escola pública ou privada. Desta forma, percebe-se que a educação especial vem ganhando cada vez mais espaço dentro das instituições de ensino, assim como nas pesquisas científicas, pois através das pesquisas se fundamentam conhecimentos, oferecendo uma maior compreensão sobre as deficiências e podendo, desta forma, o educador proporcionar métodos mais eficientes em suas práticas. A educação especial busca estimular as habilidades dos alunos com deficiência desde a educação infantil até a formação superior e é responsável

pela recepção individualizada ao educando; de acordo com a PNEEPEI seu público-alvo são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Libéria, Rahme e Ferreira (2019) citam a PNEEPEI e ressaltam que a política apresenta como meta o ingresso, o conhecimento e a aprendizagem dos educandos reconhecidos como público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum, o que carece assegurar:

Transversalidade da educação especial da educação infantil ao ensino superior; assistência educacional especializada; formação continuada nos níveis superiores de ensino; capacitação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbana, arquitetônica a móveis e equipamentos, transporte, comunicação e informação; e coordenação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 17).

Deste modo a educação especial, por meio de normativas, passa a integrar a proposta pedagógica da instituição de ensino comum, através de resolução, elaboração e coordenação de soluções didáticas e de acessibilidade que sanem obstáculos ao máximo desenvolvimento dos educandos. Quando o assunto é a importância da educação especial é perceptível que essa modalidade de ensino pode ser compreendida como uma ação educacional que tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos visando a autonomia deles, e assim assegurar a educação escolar e contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência em todas as fases e modalidade da educação.

A sociedade tem o compromisso de eliminar os diversos tipos de barreiras existentes para promover a inclusão dos indivíduos com deficiências, no entanto é notável que ainda há a exclusão destas pessoas. Para que haja inclusão é preciso investir na educação que envolva a todos, sem exceção, respeitando as particularidades e os limites de cada indivíduo e concedendo a ele meios para desenvolver autonomia e superar seus desafios. Como esclarece Mendes:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395)

Os estudos de Mendes (2017) apontam que o termo “educação inclusiva” foi popularizado pela Declaração de Salamanca, no ano de 1994, e que, na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, referindo-se à inserção no contexto escola de todos aqueles que estavam marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com necessidades educacionais especiais. Diante desse conceito compreende-se que a educação

inclusiva atende não apenas as pessoas com deficiência, mas diferentes grupos, como os imigrantes, refugiados, as minorias e os indígenas.

Glat et al. (2007) ressaltam que educação inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Quando se pensa na permanência desses alunos na escola não se pode deixar de discutir sobre o currículo, já que é o mesmo para todos, mas vale ressaltar que há a possibilidade de flexibilizá-lo.

É preciso pensar não apenas nos conhecimentos a serem ensinados na escola, mas nas metodologias que serão utilizadas para ensiná-los, pois para que todos os alunos participem das atividades propostas em sala de aula em condições de igualdade, as metodologias de ensino devem ser transformadas, assim como o currículo. Para Ferreira (2014, p. 80) um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade.

É importante ressaltar que como bem afirma Ferreira (2014, p. 89) hoje o currículo não é considerado um conteúdo pronto, completo e rígido. Ou seja, não está dado, é construído. É exatamente sua incompletude e flexibilidade que permite sua construção pelos inúmeros participantes da comunidade escolar [...] o currículo não pode mais ser concebido como um ‘conteúdo’ que é ‘passado para o estudante’ porque – cada vez mais – os/as estudantes, a comunidade escolar e a cultura local fazem parte do processo de construção curricular.

O currículo não é apenas a teoria que é ensinada aos alunos, vai muito além disso, é também metodologia, intervenção, material didático e prática pedagógica, nele inclui-se diversos saberes como aspectos sociais e de valores, entre outros. Quando se pensa em currículo é preciso pensá-lo para a diversidade e para que a inclusão de fato aconteça, a escola, como um todo precisa se adequar aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e respeitar as suas individualidades, é preciso levar em consideração as peculiaridades dos alunos, estes devem ter acesso ao currículo, os professores da sala de aula comum precisam repensar se suas metodologias são adequadas para todos os educandos e assim como os profissionais de atendimento educacional especializado também devem fornecer materiais de estudos com as devidas adequações para que as necessidades educacionais destes alunos sejam amenizadas e eles consigam se desenvolver.

Há soluções apropriadas e capacitação de equipes no ambiente escolar, conselhos escolares e sociedade para amparar o trabalho a favor da educação inclusiva. Onde está

consegue ser compreendida como um ponto de vista de ensino moderno que tem como foco garantir o direito de todos a educação. A igualdade de oportunidade é o que ela implica, onde as diferenças étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos, são contempladas. Assim garantindo o ingresso, o conhecimento e a aprendizagem de todos, sem restrição. Como mostra: a RCNEI, V01):

[...] É considerada Escola Inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário (BRASIL/RCNEI, 1998, p.36)

A educação inclusiva é o modelo de ensino contemporâneo que busca eliminar qualquer tipo de discriminação e propõe igualdade de tratamento para todos os indivíduos com o objetivo de que todos os alunos tenham direito a educação em um só ambiente.

É importante compreender que a inclusão escolar não significa matricular o aluno com deficiência na escola comum e colocá-lo na sala de ensino de ensino comum, na maioria das vezes é isso o que acontece, o aluno apenas é inserido no ambiente escolar. Mas se esse aluno não consegue acompanhar o programa, no olhar da integração isso é uma dificuldade do aluno, porém do ponto de vista da inclusão para que a inclusão escolar aconteça de maneira efetiva é o espaço que necessita ser modificado e adequado ao aluno e suas necessidades. Lopez (2008) mostra que:

A educação inclusiva é um processo para aprender a viver com as diferenças entre as pessoas. É um processo de humanização e, portanto, supõe respeito, participação e convivência; do contrário, a Integração é a ilusão de que pessoas diferentes e grupos minoritários tem que se adaptar a uma cultura hegemônica. (MERELO, 2008, p.65)

Neste contexto a educação inclusiva tem como foco criar um ambiente escolar acolhedor que se encontre distante de atitudes e procedimentos marginalizantes e excludentes, que aceita para instituir um ambiente educacional justo para todos os alunos, onde vincula a sociedade em volta de dar opinião de educação de qualidade para todos. É certo que, a UNESCO determina a educação inclusiva como o método de responder as diversas carências dos alunos, alargando seu conhecimento na educação, cultura e sociedade e restringindo a discriminação dentro do princípio educativo.

Neste sentido, muitos estudos têm sido feitos com discentes que fazem parte de grupos de minorias como: meninas, crianças com deficiência, crianças trabalhadoras, crianças de famílias pobres, crianças que vivem em zonas de guerra, crianças deslocadas refugiadas-requerentes de asilo debateram o processo de inclusão na educação. Desta forma, a inclusão

implica uma instituição de ensino que se adeque a todos que os alunos com suas peculiaridades tenham que se moldar à escola. Na educação inclusiva a escola se amplia à inclusão de todos os alunos:

Entendemos que a escola é local de resistências, lutas, implementações ou não das políticas públicas com vistas a atender o público-alvo da Educação Especial. É espaço de apreciação das diferenças, respeito às individualidades e valorização do outro enquanto sujeito, independentemente de sua condição física, étnica, social, intelectual, cultural e política (PRIETO et al., 2010, p.54).

Em suma a educação inclusiva constitui na equidade e na qualidade da educação para todos. Entusiasmados pelas ideias de democracia e direitos humanos, creem que as crianças com deficiência igualmente são crianças e carecem gozar dos mesmos direitos e obrigações que as outras. Em geral, a similaridade entre as crianças é maior do que as suas diferenças. Logo, crianças com e sem deficiência precisam conviver juntas para acabar as deficiências originadas pela educação segregada e deixar que elas se habituem ao espaço social o quanto antes. Assim, no ambiente escolar inclusivo, deve-se pautar:

[...] Pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 8).

Além de acrescentar as chances escolares para alunos com deficiência e proporcionar mais alternativas escolares, a prática da educação inclusiva prepara todos os alunos para irem às escolas comuns, estudarem juntos, conviverem unidos e conseguem entender a aptidão desses alunos a serem desenvolvidas, acrescentando deste modo a conscientização do público, compreensão e aceitação dos alunos com deficiência. Sob a direção e auxílio de alunos sem deficiência, os alunos público-alvo da educação especial podem desenvolver seus campos de conhecimento. A educação inclusiva prepara esses alunos para que sejam incluídos não apenas no contexto educacional, mas também socialmente.

Nessa acepção, a educação inclusiva é uma modalidade de ensino onde o procedimento educacional necessita ser analisado como uma metodologia social em que todos têm direito a escolarização. É uma educação voltada para a concepção perfeita e livre de convencionalismo que reconhece as diferenças e dá a elas sua devida importância. Para que ela ocorra, é essencial a criação de redes de auxílio aos docentes.

Diante deste cenário, tem se corroborado a concepção de educação inclusiva no sentido de que a instituição de ensino carece despertar para a diversidade, acatá-la, acolhê-la, e mais que tudo, apreciá-la como componente essencial na construção de uma sociedade pública e

íntegra. Desse modo, o ponto de vista da educação inclusiva é um fato a ser construído por muitas organizações educacionais. Partindo do ponto de vista da educação inclusiva, uma vez que se entende que a educação tem função essencial na metodologia de modificação da sociedade. Ao embate desta afirmação, destaca-se o pontuado por Paulo Freire “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67).

É preciso que a educação inclusiva seja debatida no ambiente escolar, uma vez que é por meio destas discussões em relação a dessemelhança que aparecerão possibilidades de o ensino ser aperfeiçoado, procurando acolher e respeitar as diferenças. Assim ela precisa ser compreendida como a educação especial dentro da instituição de ensino comum. Sua finalidade é modificar o ambiente escolar e proporcionar a todos os educandos as mesmas chances. Quando o assunto é educação inclusiva discorreremos de uma metodologia de mão dupla, onde o discente público-alvo da educação especial consegue se associar muito bem, mesmo diante das dificuldades, uma vez que a diversidade nas instituições de ensino proporciona benfeitoria acolhendo todos os educandos e proporcionando a eles o acesso à educação. Mrech (2001) “assegura que a educação inclusiva não aparece porventura no panorama educacional, entretanto caracteriza-se “como produto histórico de uma época e realidades educacionais contemporâneas”.

Na atualidade, com as novas diretrizes do PNE as instituições de ensino carecem acolher discentes com deficiência, para que esse objetivo seja alcançado, as escolas necessitam transpor por adequações curriculares e estruturais. Neste sentido são inúmeros os desafios da educação inclusiva no Brasil, porém conseguem ser ultrapassados se servidores e administradores forem estruturados e contribuir para que o processo de inclusão consista no mais eficiente possível. Assim sendo, a proposta é que a educação inclusiva seja como um princípio em que a escola comum acolha todas as crianças e jovens, independente se têm deficiências ou dificuldades, e assim, eles consigam participar efetivamente no sistema educacional. Para se alcançar esse objetivo, as instituições de ensino e centros necessitam de ajudas apropriadas.

Consequentemente se pergunta: Por quê? A fim de que todos consigam estudar com condições de igualdade, independentemente de suas peculiaridades. A vivência necessita ser igual para todos, para serem capazes de compartilhar da vida institucional. A educação inclusiva tem como objetivo obter uma aprendizagem próspera para crianças e jovens, se empenhando continuamente para ultrapassar as diversidades e a exceção, numa esperança humanitária e democrática. Uma finalidade bastante digna que vem e vai cotidianamente.

A educação inclusiva tem uma grande relevância, pois acarreta melhoramentos para a escola e sociedade, tem 5 pilares fundamentais: Todos têm o direito de acesso à educação; todos aprendem; A aprendizagem de cada pessoa é singular; O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; A educação inclusiva diz respeito a todos.

Ela é sustentada por essas considerações acima, portanto, o que se compreende do processo inclusivo é que necessita de parceria. Nesse sentido é preciso ampliar um trabalho em parceria entre professores do ensino comum, professores do atendimento educacional especializado, equipe gestora e equipe escolar buscando compartilhar a tarefa pelo ensino de todos os alunos.

A educação inclusiva caracteriza-se “como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”, além disso, “propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado”. (BEYER, 2006, p. 73).

Nesse sentido uma equipe de cooperadores, nos quais era formado por profissionais e pesquisadores do campo da educação, ao lado de membros da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2007 iniciou a preparação de um documento que foi apresentado em 07 de janeiro de 2008 para Fernando Haddad que na época era Ministro da Educação com o título Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde define a educação especial como:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.78)

Em suma, se consegue avaliar que do ponto de vista da Educação Inclusiva, a PNEEPEI tem como principal objetivo de garantir a inclusão escolar de todos os alunos com deficiência, assegurar o ingresso ao ensino comum a esses educandos, onde são envolvidos todos os profissionais da instituição de ensino. Compete aos sistemas de ensino, ao preparar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, providenciar os cargos de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia-intérprete, da mesma forma de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção etc., que demandem auxílio constante no dia a dia escolar (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI (2008) afirma que durante um longo tempo durou a compreensão de que a educação especial, paralela à educação comum, consistia na melhor maneira para que os alunos com deficiência fossem atendidos. Esse ponto de vista exerceu conflito durante muito tempo na história da educação especial, e como consequência resultou em práticas que destacavam as maneiras em relação a deficiência, em oposição a sua grandeza pedagógica. As ampliações de

estudos no que se refere à educação e aos direitos humanos vêm transformando as opiniões, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, mostrando as precisões de proporcionar uma reforma das instituições de ensino comum e da educação especial.

Mendes (2017) aponta que a expressão “inclusão escolar” está justamente relacionada, e sugere que seja adotado quando os debates se referirem à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns das escolas regulares. Mendes e Cia afirmam que “o processo de inclusão escolar parece não ser algo que simplesmente acontece espontaneamente, mas algo que requer pensamento cuidadoso e bastante preparo” (2012, p. 18). Neste sentido, entende-se que o conceito de inclusão abrange transformações de entendimentos e diretrizes pedagógicas da metodologia educacional, onde surgem como instabilidades a ficarem reprimidos, de um jeito de garantir uma educação que fique inclusiva e de qualidade para todos.

Pensar em educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva é muito relevante, onde conhecer o que é inclusão e entender seus princípios colabora para se ver o quanto é importante se investir em atos que de veracidade, que promova a concretização de uma educação completa.

Em 2003, o MEC por meio da SEESP lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade onde esse programa objetivava apoiar formações continuadas de dirigentes e docentes das redes estaduais e municipais de ensino para que pudessem oferecer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A finalidade era de que as redes de ensino acolhessem e inserissem nas salas de aulas do ensino comum os educandos com deficiência. É pertinente entender que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de discentes com deficiência nas instituições de ensino comum não é um trabalho simples para a equipe educacional, uma vez que solicita uma visão, aprendizados de gestão e métodos pedagógicos que entendam os indivíduos com deficiência dentro dos ambientes comum a todos.

Porém esse desafio precisa ser encarado pelos Sistemas de Ensino e por suas redes de educação, levando em conta toda complicação essencial a essa ação. Essa adversidade é desenvolvida se refletirmos que, de acordo com a história, as pessoas com deficiência não tinham acesso a escolas comuns, e a precária educação que lhes era proporcionada, foi consecutivamente vista como caridade, donativo, auxílio.

A primeira hipótese é a de que a perspectiva inclusiva não considera a possibilidade de atendimento educacional segregado, divulgado como aquele que ocorre exclusivamente em instituições não regulares em relação ao sistema educacional. Contudo, tal perspectiva pressupõe um AEE a ser realizado nas escolas regulares das redes de ensino em SRMs, com recursos e professores específicos. (GARCIA, 2013, p. 108.)

Logo, reconhecer a relevância da diversidade no ambiente escolar, proporciona a ampliação de ações pedagógicas diferenciadas, que possibilite o desenvolvimento total muito mais do que somente do aluno com deficiência, mas de todos os alunos inseridos no contexto educacional.

2.1 Política Educacional de Inclusão: marcos internacionais

A Educação Inclusiva, de modo geral, ainda é um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares, mas também, estabelecer relações eficazes que possa favorecer atendimento igualitário entre estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes, para que eles se sintam, de fato, incluído no contexto escolar e social, nas últimas décadas, especialmente a partir da década de 90, muito se tem debatido sobre um Sistema Educacional Inclusivo. Em que uma educação inclusiva de qualidade para todos contende-se, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças.

Para iniciar uma discussão sobre o atendimento da educação especial em escolas comuns é de extrema relevância fazer uma retrospectiva sobre os principais documentos orientadores internacionais que corroboraram para o estabelecimento de políticas públicas e proposições de uma cultura inclusiva e que influenciaram as políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil. Inicia-se essa discussão falando sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, documento que reconheceu a educação como um direito humano universal;

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 5)

Essa Declaração garante a educação para todos, independente de suas origens ou condições sociais, inclusive a educação para pessoas com deficiências que tiveram seus direitos assegurados a partir desta. É importante citar que esta Declaração impulsionou a implementação de leis em todo mundo e fortaleceu movimentos sociais das minorias que lutam para que seus direitos sejam efetivados.

Um marco histórico para a Educação Inclusiva foi a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990. A Declaração foi criada pelos participantes da Conferência Mundial sobre

Educação para Todos que se reuniram em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e objetivou satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para cada criança, jovem ou adulto, independente destes serem, ou não, pessoas com deficiências, independente de cor, raça ou gênero.

A partir daí, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, considerando as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação. Neste mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de integração nacional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Essa política condiciona o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais às classes comuns do ensino regular, no entanto, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém apenas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Esse documento tornou-se um marco histórico e político social para a educação inclusiva, pois idealizou a universalização do acesso à educação para promoção da equidade, buscando uma aprendizagem com qualidade para todos:

[...] 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...] 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, p. 3 e 4).

Percebe-se que este documento vislumbra uma sociedade justa e igualitária a partir de um ensino equitativo, e que busca assegurar o direito fundamental das pessoas com deficiência uma educação de qualidade. Levando em consideração os objetivos deste documento e o que este ressalta sobre a importância da *“tomada de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência”* percebe-se a necessidade de se trabalhar em função do aproveitamento escolar dos alunos incluídos, a fim de que a escola supere o estigma, o preconceito e toda forma de discriminação, além disso, há necessidade de refletir sobre as práticas que acontecem nas escolas, compreendendo os limites e as possibilidades desses alunos, para que possam ser aceitos por toda a comunidade escolar.

Em suma, a Declaração idealiza que o direito a educação seja garantido a todos os indivíduos independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais, religiosas, entre outras, e que todos tenham igualdade de oportunidades educacionais.

Além de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, este documento reconhece as necessidades de expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes; universalizar o acesso à Educação Básica e melhorar sua qualidade de ensino; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, entre outros); desenvolver uma política contextualizada de apoio (setores social, cultural e econômico); mobilizar os recursos (recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários); fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional (UNESCO, 1990). A Declaração defende universalização da educação básica a partir do acesso e promoção da equidade.

Como forma de ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a ideia de “educação para todos”, realizou-se em Salamanca, Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, que indica a difusão dos preceitos neoliberais, sob a forma de políticas públicas.

A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, representa outro documento de extrema relevância nos avanços da Educação Inclusiva, e decorreu dos debates realizados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994. Esse documento reafirma o compromisso com a proposta de Educação para Todos, e um dos pontos principais abordados é o reconhecimento da importância de os alunos com deficiência terem acesso à escola comum e a uma educação de qualidade.

Ademais ela traz a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola. A primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca é disponibilizada no Brasil em 1994 e reeditada em 1997, período no qual o contexto político do país caracterizava-se como democrático, em que grupos sociais começam a ter força. Com isso, na Educação Especial, temos a disseminação do pensar sobre a integração da pessoa com deficiência na escola comum, normatizada pela Política Nacional de Educação Especial vigente na época.

Isso é mostrado na versão da Declaração de Salamanca disponível hoje no website do Ministério da Educação está envolta em um cenário político que aloca, na educação, a responsabilidade pela inclusão social e, dessa maneira, pode-se observar massivos investimentos na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior, realizados com slogan de garantia de educação para todos, a qual possibilitará ao cidadão a inserção no mercado de trabalho e nas condições de consumo. Nessa lógica, no campo educacional, a educação inclusiva ganha força focada no âmbito da Educação Especial como sua promotora e responsável na escola.

A maioria das pessoas, quando ouvem falar sobre a educação inclusiva ou quando são questionadas sobre o assunto, estabelece, quase de forma automática, uma relação com as pessoas com deficiência. Assim, a relação entre educação inclusiva e deficiência, de certa maneira, transformou-se em senso comum.

Para que de fato a Educação Inclusiva deixe de ser um desafio atualmente, torna-se importante fazer uma melhor análise das atuais políticas educacionais que contemplem as pessoas com necessidades educativas especiais, além de proporcionar aos docentes uma formação/preparação para a prática da educação Inclusiva. Por isso, todo curso de formação de professores deveria ter em sua grade curricular pelo menos um componente curricular que contemplasse a educação inclusiva para que o professor se familiarizasse com situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico. E os órgãos públicos devem adequar os prédios escolares as necessidades dos educandos e também facilitar a adaptação destes nos espaços sociais.

A educação de alunos com deficiência que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares [...]”. Com o que estabelece a legislação vigente em termos de direito à educação de pessoas com deficiência entende-se por inclusão educacional as condições de proporcionar ao aluno a aprendizagem respeitando suas limitações e individualidades, oferecendo condições e possibilidades para que ele possa se desenvolver no processo de escolarização e dessa forma consiga superar seus desafios.

Destaca-se a carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 1999, em Londres, Grã-Bretanha, que determina o reconhecimento e proteção dos direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade. A Carta traz as disposições sobre o trato das pessoas com deficiências,

objetiva que com as políticas e leis estas pessoas tenham as mesmas oportunidades que as outras.

No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nasce com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

A Carta coloca que a deficiência deve ser tratada como algo comum na sociedade, não devendo haver preconceito e discriminação. Além disso, estabelece como meta para o terceiro milênio uma inclusão total das pessoas com deficiências.

Um outro acontecimento importante, ainda no final do século XX, foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala em maio de 1999, conhecida como Convenção de Guatemala. No ano de 2001 essa Convenção foi proclamada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001 e afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação como toda distinção, exclusão ou restrição que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em suma, uma educação inclusiva de qualidade para atender às demandas desse setor exige novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças resgatando os valores culturais e o respeito do aprender e construir no espaço escolar.

A importância desse Decreto, para a educação, é que ele exige uma nova forma interpretar a educação especial, compreendida no contexto da diferenciação e orienta procedimentos no sentido de tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, entre outros, desde que seja no sentido de proporcionar a integração da pessoa com deficiência à sociedade.

Outro documento importante é a Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão, promulgada e aprovada em junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá, que representa nos avanços da Educação Inclusiva, trata dos principais direitos, deveres e comprometimentos com a elaboração de políticas para pessoas com deficiência. A Declaração de Montreal assegura a parceria entre governos, trabalhadores e sociedade civil para que haja na sociedade um “desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços” (2001), ou seja, com o intuito de implantar uma sociedade inclusiva.

No artigo 1º define-se que “o objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (Declaração de Montreal sobre Inclusão, 2001). Nota-se que a Declaração demonstra a importância das parcerias com a finalidade de promover a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito social, tornando-os sujeitos ativos na construção da sociedade.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, ressalta que “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (parágrafo 2º). Neste documento percebe-se que a preocupação com a inclusão da pessoa com deficiência vai além da inclusão escolar, objetiva-se uma inclusão em toda sua vida em sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desenvolveram o documento Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos que é de extrema importância e trata-se de um manual com “orientações e ideias para que os Planos Nacionais de Educação/ Educação para Todos (EPT) se tornem mais inclusivos com o objetivo de assegurar acesso e qualidade de educação para TODOS os alunos” (UNESCO, 2005). Esse documento objetiva assegurar o direito de todos, com ou sem deficiência, a uma educação básica de qualidade, o que quer dizer criar as condições necessárias que favoreçam e possibilitem a aprendizagem de todos os alunos. O documento orienta que para que haja inclusão é importante que o currículo seja acessível e flexível, pois dessa forma será possível criar “escola para todos”.

É importante que o currículo seja suficientemente flexível para permitir a possibilidade de adaptações às necessidades individuais e estimular os professores a procurarem soluções que se adaptem às necessidades e capacidades de todos e cada um dos alunos. (UNESCO, 2005, p. 23)

É preciso pensar não apenas nos conhecimentos a serem ensinados na escola, mas nas metodologias que serão utilizadas para ensiná-los, pois para que todos os estudantes possam participar das atividades propostas em sala de aula em condições de igualdade, as metodologias de ensino devem ser transformadas, assim como o currículo.

O currículo não é apenas a teoria que é ensinada aos alunos, vai muito além disso, é também metodologia, intervenção, material didático e prática pedagógica, nele inclui-se diversos saberes como aspectos sociais e de valores, entre outros. Quando se pensa em currículo é preciso pensá-lo para a diversidade e para que a inclusão de fato aconteça, a escola, como um todo precisa se adequar aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e respeitar as suas individualidades, é preciso levar em consideração as deficiências dos alunos, estes devem ter

acesso ao currículo, os professores da sala de aula comum precisam repensar se suas metodologias são adequadas para todos os educandos e assim como os profissionais de atendimento educacional especializado também devem fornecer materiais de estudos com as adequações devidas para que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Este documento fornece orientações para os serviços de planejamento e política educacional; apresenta passos para uma ficha de avaliação da inclusão com o intuito de facilitar o processo de identificação de falhas e estratégias para corrigi-las, e assim poder avançar para a inclusão. As “Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos” além de dar orientações fornece o *Index for Inclusive Schooling* que é um Índice de Educação Inclusiva, uma espécie de guia para que as escolas possam utilizá-lo para fazerem uma autoavaliação se estão ou não no caminho para a inclusão. O índice guia as escolas através de fases de preparação, investigação, desenvolvimento e avaliação para a Educação Inclusiva (UNESCO, 2005).

Em 2011, a Organização Mundial da Saúde e o Banco Mundial elaboraram o primeiro Relatório mundial sobre a deficiência, o qual é dividido em nove capítulos: Capítulo 1: Entendendo a deficiência; Capítulo 2: Deficiência – uma visão global; Capítulo 3: Assistência médica em geral; Capítulo 4: Reabilitação; Capítulo 5: Assistência e suporte; Capítulo 6: Ambientes propícios; Capítulo 7: Educação; Capítulo 8: Trabalho e emprego e Capítulo 9: O caminho adiante: recomendações. O relatório tem como objetivos: Oferecer aos governos e à sociedade civil uma descrição abrangente da importância da deficiência, além de uma análise das respostas obtidas com base na melhor informação científica disponível. Com base nesta análise, fazer recomendações para a ação nos níveis nacional e internacional.

O Relatório Mundial sobre a deficiência sugere ações para todas as partes interessadas – incluindo governos, organizações da sociedade civil, e organizações de pessoas com deficiência – para criar ambientes facilitadores, desenvolver serviços de suporte e reabilitação, garantir uma adequada proteção social, criar políticas e programas de inclusão, e fazer cumprir as normas e a legislação, tanto existentes como novas, para o benefício das pessoas com deficiência e da comunidade como um todo. As pessoas com deficiência devem estar no centro de tais esforços. (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2011, p.34).

O Relatório mostra as ações que são necessárias para que haja melhora na participação e inclusão das pessoas com deficiência. Focaliza medidas que possam melhorar a acessibilidade e a igualdade de oportunidades. É importante ressaltar que todas as recomendações presentes no Relatório eram válidas de 2011 até 2021, e a partir desta data o Departamento de Prevenção da Violência, Lesões e Deficiência na sede da OMS em Genebra é quem irá iniciar uma revisão do documento.

No ano de 2015 ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, se reuniram a convite da diretora geral da ONU em Incheon, Coreia do Sul, para o Fórum Mundial de Educação de 2015 (FME 2015). Durante o encontro foi reafirmado a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e feito uma análise dos progressos realizados até o momento para alcançar os objetivos de Educação Para Todos (EPT). E examinando os desafios restantes, já que os objetivos de EPT não foram alcançados, foi adotado a Declaração de Incheon e Marco de Ação – Educação 2030.

A Declaração de Incheon estabelece o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, o Marco de Ação da Educação 2030 oferece orientações para a implementação da Educação 2030, e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Para este documento os países se organizaram para discussão e adequação à realidade local e implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os quais são 17: erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, paz e justiça. Desses objetivos, derivaram 169 metas associadas.

Dentre todos os objetivos o que mais interessa para a discussão aqui abordada é o 4, o objetivo central de educação “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015), a partir deste objetivo e das metas agregadas a ele foi estabelecido uma agenda universal de educação para o período de 2015 a 2030 com o intuito de que o objetivo e as metas sejam alcançados nessa temporada. A Educação 2030 tem como foco que haja a expansão a inclusão e que haja também a equidade e a qualidade na educação.

São necessárias abordagens estratégicas para que se alcance o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, no documento são apresentadas: Fortalecer políticas, planos, legislação e sistemas; enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de gênero; focar na qualidade e na Aprendizagem; Promover a aprendizagem ao longo da vida; cuidar da educação em emergências. Além disso, também são apresentadas metas a serem atingidas até 2030, dentre elas, a meta 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, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. (UNESCO, 2015, p. 44).

Nota-se que a meta 4.5 reafirma um compromisso mundial que é diminuir as desigualdades no acesso à educação. Procura garantir não somente o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos alunos nas escolas, com atenção especial aos que são excluídos ou encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco social.

Com a retrospectiva feita aos documentos internacionais percebe-se que a educação especial passou por diversas fases até a elaboração de políticas para pessoas com deficiência e a se efetivar os seus direitos ao acesso à escola comum e a uma educação de qualidade. É importante ressaltar que os documentos de políticas educacionais não são feitos com o único objetivo de trazer melhorias para a educação, por trás disso há interesses e articulações políticas, por isso pode-se dizer que os documentos orientadores internacionais influenciaram as iniciativas das políticas públicas educacionais de inclusão no Brasil.

2.2 Política Educacional de Inclusão no Brasil: aspectos históricos e legais

Pode-se dizer que o início da atenção às pessoas com deficiência no Brasil se deu por meio da filantropia e do assistencialismo e não por política de educação especial já que a ampliação da educação pública aconteceu de 1920 a 1950, porém as crianças com deficiência não foram consideradas elegíveis para as escolas, então as famílias começaram a exigir assistência e educação para seus filhos, pois estas crianças não frequentavam as escolas públicas, e foi então que começou a surgir instituições filantrópicas.

No entanto, apenas no século XIX surgiram as primeiras escolas especializadas para cegos e surdos. Denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant foi fundado por Dom Pedro II, através do Decreto Imperial nº 428, de 12 de setembro de 1854, e inaugurado solenemente no dia 17 de setembro do mesmo ano. Três anos depois, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional dos Surdos (INES). Ressaltamos que o surgimento dessas instituições ocorreu bem antes do Brasil se preocupar com questões educacionais especiais, como a inclusão de PcD na sociedade. Assim, tais instituições de “reabilitação” eram, na realidade, asilos onde vigorava a visão clínica e depreciativa em relação às pessoas com alguma deficiência.

Segundo Borges (2019, p.67) em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, em Canoas (Rio Grande do Sul). E em dezembro de 1954 foi constituída a primeira Associação de Pais e

Amigos dos Excepcionais – APAE e em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Na época do Império foram criados, como já citado anteriormente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.

Nesse período, a Educação Especial passou a ter presença mais efetiva na pauta política brasileira. No início da década de 1960 o sistema educacional do país abrigou dois tipos de serviços de ensino: a escola regular e a escola especial (PACHECO; COSTA, 2006).

Desse modo, pouco a pouco, principalmente por pressão política de Organizações Não Governamentais (ONG's), como Sociedade Pestalozzi, Associação de Assistência à Criança com Deficiência (AACD) e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a questão da deficiência no Brasil começa a ser tratada como além da de saúde mental, e passa a agregar uma perspectiva educacional.

Assim, a necessidade de uma política de Educação Especial foi sendo delineada na década de 1970, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assumiu os encargos da Educação Especial na escola e na sociedade. Até então, a educação especial contava com ações desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da educação geral. Em 1971, a LDB n.º 5.692, capítulo I, artigo 9º, contemplou as PcD, prevendo um atendimento especial de acordo com normas fixadas pelos conselhos de educação. A atuação dos conselhos seria no sentido de regulamentar os serviços implantados nos estados.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gestão da educação especial no Brasil. O CENESP buscou oferecer oportunidades de educação voltadas às pessoas com deficiência para que estes alunos tivessem uma participação progressiva.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, ressalta o dever do Estado com a educação, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O início da educação especial no Brasil deu-se no final do século VIII e início do século XIX, com o surgimento da educação das crianças com deficiência, inicialmente nas instituições especializadas. Antes do século XX o sistema educacional ignorava as pessoas com deficiência; quando nascia uma criança com deficiência o Estado não se comprometia com a educação dela. Em 24 de outubro de 1989 foi sancionada a Lei N° 7.853 que dispunha sobre:

[...] o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (BRASIL, 1989, p. 1).

O texto determinava que fosse ofertada de forma obrigatória e gratuita a educação especial em estabelecimento público de ensino. E, além disso, obrigava a inserção de escolas especiais, privadas e públicas no sistema educacional. Pouco tempo depois, em 1992, a CORDE define a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), norteando-se, principalmente, pelos pilares da integração e normalização. Através do Decreto nº 3.298/99, que consolidou as normas de proteção e deu outras providências.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), o documento orienta que os alunos com deficiência que têm condições de acompanhar e desenvolver as atividades no mesmo ritmo que os alunos sem deficiência ingressem em turmas de ensino comum, sempre que possível. Com isso acredita-se que não havia heterogeneidade nas turmas, pois o público-alvo da educação especial que tinha um ritmo de aprendizagem diferente não frequentava a sala de aula comum, continuavam segregados da rede regular e sua matrícula se limitava às “escolas especiais”. Com base nos documentos citados acima percebe-se uma nova fase da história da educação, a qual, no Brasil, foi vista como uma mudança importante no rumo dos acontecimentos entre os períodos de exclusão, segregação e o de integração e escolarização dos público-alvo da Educação Especial em classes comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 institui a obrigatoriedade de atendimento a pessoas com deficiências na escola, dispõe sobre serviços de apoio especializado nas escolas de ensino comum, portanto, nenhuma escola pode recusar o acesso destes alunos. No Art. 59º, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades a fim de adequar às particularidades de cada aluno. É válido ressaltar que a LDB nº 9.394/1996, é decorrente da Constituição Federal, de 1988, e serve de embasamento para a formulação de políticas públicas na área da educação.

Em 2001, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No documento é estabelecido que o atendimento escolar dos alunos com necessidades educativas especiais – assim denominado na época – deve ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, e que os serviços de educação especial devem ser assegurados a eles. Um dos principais pontos

que o documento traz é que todos os alunos devem ser matriculados e que cabe às escolas se organizarem para o atendimento dos educandos e as condições necessárias para ofertarem uma educação de qualidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 2001 pela Lei N° 10.172, era composto por diversas metas e objetivos, das quais 28 eram voltadas para pessoas com deficiências. O PNE estabelecia que a educação especial “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os níveis de ensino e que “A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante” (BRASIL, 2001).

No ano de 2002 foi promulgada a resolução CNE/CP nº1/2002 de 18 de fevereiro de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual define que os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior devem ter em seu currículo de formação docente organização voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. De maneira que a formação dos professores os prepare para o exercício da atividade docente de forma que eles acolham a todos os alunos, sem distinção, e respeitem a diversidade das pessoas com deficiência.

Em 24 de abril de 2002, entrou em vigor a Lei N° 10.436/02, a qual em seu Art. 1º é reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (Brasil, 2002). O documento determina que devam ser garantidos atendimento e tratamento adequado a pessoa com deficiência auditiva por parte das instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde.

O Ministro de Estado da Educação aprovou a Portaria N° 2.678, de 24 de setembro de 2002 sobre o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Na Portaria consta a diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Apesar da inclusão das PcD embasar-se, sobretudo na argumentação do direito da “Educação para Todos”, as escolas e as Instituições de Ensino Superior (IES), não conseguiram implementar as necessárias adaptações curriculares e pedagógicas, em sua totalidade. O que também se reflete na preparação dos professores, já que ao longo da formação inicial nos cursos de licenciaturas, frequentemente faltam elementos para desenvolver as competências necessárias ao atendimento das demandas da Educação Inclusiva, conforme discutiremos a

diante, com base em uma breve análise de Projetos Pedagógicos de Cursos, refletindo sobre as diretrizes humanitárias da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, o número de Pessoas com Deficiência matriculadas no país na rede regular de Ensino Básico no Brasil teve um aumento significativo com o passar dos anos

Em 2005, foi criado o Decreto Nº 5.626 para regulamentar a Lei 10.436/02, e a partir dele a Libras precisou ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (BRASIL, 2005). O documento garante o direito à educação inclusiva, com todas as adequações necessárias para que as pessoas surdas tenham acesso a comunicação e a informação.

Em 2006 a Organização das Nações Unidas – ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, e estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a não exclusão das pessoas com deficiências desses sistemas sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência (2006, p 28).

O Decreto Nº 6.094/2007 dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino. No Art. 2º, IX estabelece a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino comum, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A PNEEPEI de 2008 teve grande impacto no processo de inclusão, o documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Além disso, defende que os alunos com deficiência devem estudar na escola de ensino comum e não nas escolas ou classes especiais. Em consequência, provocou resistências em relação ao setor de instituições filantrópicas e serviços amplamente distribuídos como a classe e a escola especial, ambas passaram a não ser reconhecidos pela política, devido ao seu caráter substitutivo ao ensino comum. O que impactou diretamente na organização das ofertas dos serviços de educação especial no sistema educacional levando em consideração as novas demandas surgidas do aumento do número de alunos com deficiência nas salas de aula de ensino comum.

Nas últimas décadas surgiram diversos pensamentos acerca da inclusão educacional que trouxeram grandes reflexões sobre o conteúdo do Art. 206, Inciso I da Constituição Brasileira de 1988: “Educação para Todos, em igualdade de condições de acesso e permanência ao ambiente educacional”. Desse modo, os educadores necessitam buscar e dispor de meios e métodos formativos que proporcionem inovação em suas práticas educativas voltadas aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Em nosso olhar para esta empiria, evidenciamos a importância do aprimoramento e adequação das práticas docentes frente à inclusão, e do papel dos docentes como corresponsáveis pelo processo de inclusão. Nesse sentido, é relevante que esses protagonistas busquem e/ou aceitem os recursos, estratégias e formações ofertadas por setores como a COACCESS, acima mencionada em nossa referência a uma realidade mais concreta.

2.3 O atendimento da Educação Especial em escolas comuns

Na seção anterior foi abordado sobre os documentos internacionais que influenciaram as legislações que foram sendo implementadas no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Na presente seção, será feita uma discussão acerca das legislações e das bases legais mais específicas sobre o Atendimento Educacional Especializado nas escolas brasileiras e sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nesses atendimentos.

Com a análise dos documentos internacionais compreende-se que as políticas de educação do Brasil sofreram influências destes documentos, os quais recomendam uma educação equitativa e a universalização de acesso à escola de ensino comum, mas é sabível que nem sempre foi dessa forma. Com a revisitação às *Políticas Educacionais de Inclusão: Marcos internacional e as Políticas Educacionais de Inclusão no Brasil* percebe-se que a educação especial passou por diversos processos desde o reconhecimento da educação como um direito humano universal, ou seja, educação para todos sem distinção e com qualidade; o momento em que foi assegurado aos alunos com deficiência, na década de 80, o direito ao acesso às escolas comuns; a inclusão da pessoa com deficiência além do ambiente escolar, uma inclusão em todos os aspectos da sua vida em sociedade; adequação do currículo para alunos com deficiência; ingresso dos alunos com deficiência que se desenvolviam com menos dificuldade nas salas de aula de ensino comum, em seguida, a obrigatoriedade de apoio especializado e de atendimento às pessoas com deficiências nas escolas de ensino comum; até a obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência na escola de ensino em todos os níveis.

Dentre essas diversas etapas pela qual passou a educação especial, o atendimento educacional especializado das escolas comuns no Brasil passou a ser assegurado a partir da década de 80 com a Constituição Federal do Brasil que garante no Artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado deve ser preferencialmente na rede comum de ensino.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101-102).

Na perspectiva legal, o ano de 1988, define um novo olhar para a educação nacional. A Constituição também assegurou às pessoas com deficiência os direitos de acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização. O que deu início a uma nova fase da história educacional e contribuiu para as mudanças significativas no Brasil, as quais começaram com foco na discussão para a organização de uma política nacional sobre a inclusão escolar de alunos da Educação Especial.

Outro documento que merece destaque, pois foi de fundamental importância para o AEE nas escolas comuns, é a LDB nº 9.394/96. A Lei direcionou um capítulo específico para tratar sobre inclusão educacional. Em seu artigo 58, a LDB salienta:

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).

A LDB garante o acesso às escolas comuns e a oferta de um atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiências. Além disso, professores com formação adequada para o atendimento especializado. Até então persistia o modelo escolar segregacionista, onde havia uma homogeneização das pessoas e os alunos público-alvo da educação especial estudavam em “escolas especiais”, as quais eram frequentadas somente por alunos da educação especial e tinham caráter assistencialista. A partir da LDB passa-se a observar no processo de escolarização as diversidades de sujeitos, pluralidades de ideias, conflitos e contradições que devem ser considerados para a efetivação da inclusão escolar. É importante ressaltar que esta lei serve como embasamento para a formulação de políticas públicas na área da educação. Segundo a PNEEPEI o atendimento educacional especializado:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

O Brasil apresenta um amplo aparato regulatório para a garantia de um sistema educacional inclusivo. A transição do modelo segregado para o modelo inclusivo vem sendo progressiva, mas ainda existem muitos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em instituições ou classes especializadas, ou que nunca foram matriculados em escolas comuns. Outrossim a PNEEPI (2008) é um marco e foi fundamental para que o número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns aumentasse consideravelmente.

Neste sentido com ela foi instituído legalmente que a inclusão escolar tem início na educação infantil, perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica e chega até a educação superior. Os sistemas de ensino devem, obrigatoriamente, ofertar o atendimento educacional especializado em todas as etapas e modalidades de educação, mas é importante ressaltar que os alunos ou suas famílias podem optar ou não por esse atendimento, fica a critério deles. Atualmente, 88,1% dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados nas classes comuns. Ou seja, persiste ainda o desafio de que 100% das crianças sejam matriculadas em escolas inclusivas – afinal, esse é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira e, portanto, todas elas podem estudar onde frequentam seus irmãos, primos, vizinhos.

De acordo com o Censo Escolar (INEP/MEC, 2020), Acre, Alagoas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina têm todos os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns. Ainda, segundo levantamento do Censo Escolar, Paraná e Mato Grosso do Sul estão bem atrás dos demais estados em relação à matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Importante dizer que os dados coletados não consideram situações de exclusão escolar. Além do acesso, o Brasil ainda tem desafios relacionados à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece que o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização (contraturno), deixa claro que deve ser oferecido na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço. Quando oferecido na escola o atendimento é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e pode ser efetivado individualmente ou em pequenos grupos, e precisa estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, como assegura a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008.

Em 2007, o Ministro da Educação, instituiu a Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"

com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribui para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007). A Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço localizado na escola de educação básica onde se realiza o AEE, esse espaço contém mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, de acessibilidade, equipamentos específicos e profissionais com formação para o atendimento aos alunos com deficiência.

Para atuação no atendimento educacional especializado é necessário que além da formação inicial o professor tenha formação continuada a respeito de conhecimentos específicos da área. Segundo a Política mencionada acima esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008). De acordo com Dutra, Santos e Guedes, as atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (DUTRA, SANTOS e GUEDES, 2010, p. 8)

O profissional de AEE busca, por meio da oferta de recursos de acessibilidades, eliminar as barreiras de aprendizagem de maneira que assegurem o desenvolvimento educacional desse aluno e a sua permanência na escola. Mas vale ressaltar que não é um reforço do conteúdo curricular, na Sala de Recursos Multifuncionais as atividades são diferentes das realizadas em sala de aula, o que há é uma articulação deste atendimento com a proposta pedagógica do ensino comum.

Um documento muito importante já mencionado anteriormente é a Resolução nº 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial. Essa resolução define o público-alvo do

atendimento educacional especializado, as condições de acesso, a formação profissional dos professores que atuam no atendimento. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, define em seu Artigo 4º o público-alvo a quem se destina o 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. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
 - III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.
- (BRASIL, 2009, p.1).

De acordo com a resolução fica definido como público do atendimento educacional especializado os alunos com deficiência. Esse serão os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais pelos professores com formação específica para a Educação Especial, aos quais cabe a função de elaborar recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, entre outras atribuições, como está definido pela resolução CNE/CEB nº 4/2009. O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, define as estratégias e objetivos que orientam a organização do AEE. De acordo com o decreto o objetivo do AEE é:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Nota-se que o decreto propõe não somente a garantia do acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, objetivo que também foi instituído pela Constituição Federal em seu artigo 206, inciso I. Ainda de acordo com o decreto fica estabelecido o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos, os quais precisam ser pensados e elaborados para serem utilizados com a finalidade de propiciar as condições de acessibilidade necessárias às especificidades dos alunos. Quanto às matrículas do público-alvo da educação especial, o Decreto nº 10.656/2021 afirma em seu Cap. IV. Art. 22 que: “Art. 22. Para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos

estudantes: I - Da educação regular da rede pública de ensino que recebem atendimento educacional especializado”.

Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, os alunos matriculados em classe comum de ensino comum público que tiverem também matriculados no AEE. Com a garantia da contagem dupla das matrículas dos alunos com deficiência, e o apoio técnico e financeiro para ampliar ações relacionadas à oferta do AEE, dentre as quais, é possível promover a distribuição de recursos de acessibilidade, formação de professores para o AEE, acessibilidade nas escolas e a implantação das salas de recursos multifuncionais.

A implantação das SRM nas escolas é de extrema importância, pois estas são consideradas instrumentos de inclusão. Por meio das atividades realizadas no atendimento educacional especializado nestas salas com a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade é possível desenvolver um trabalho que contribua para desvelar as habilidades do aluno público-alvo da educação especial, promover a aprendizagem, a autonomia e assim cooperar com a interação, a socialização nas diversificadas práticas e com o processo de ensino e aprendizagem deste aluno na sala de aula.

3 GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO

De acordo com as políticas educacionais de inclusão apresentadas anteriormente, a escola e as relações entre os sujeitos que dela fazem parte devem dirigir-se cada vez mais para uma educação para todos, uma vez que a educação inclusiva vai na direção do respeito entre as individualidades e o processo de desenvolvimento escolar de cada um, no qual se possibilite a todos os alunos, sem exceção, condições de aprendizagem adequadas e de qualidade. Para isso, é necessário o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Nunes e Madureira (2015, p.56) ressaltam que a atuação da gestão escolar é fundamental diante do processo inclusivo de alunos, pois este processo impõe mudanças significativas no modo de pensar e projetar o papel da escola, além do desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes que contemplem o aprendizado de todos, o que implica na existência de uma equipe escolar envolvida e empenhada em atender as particularidades alunos. Farias, Cunha e Pinto (2016, p.) afirmam que “A escola inclusiva é construída no coletivo, com o engajamento de toda a equipe escolar, estabelecendo diferentes abordagens de ensino para responder às necessidades de aprendizagem de seus alunos”. As afirmações de tais autores evidenciam a importância de a gestão escolar estar ciente sobre seu papel no planejamento de ações coletivas realizadas em torno do processo de inclusão.

Originário do latim *destine*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Inicialmente apontava para os aspectos mais administrativos da função, ao longo do tempo o termo passou a atribuir conteúdo mais pedagógico e político. De acordo com a LDB, em seu Art. 12, o gestor tem como incumbência a gestão dos recursos materiais, financeiros, a gestão de pessoas e a elaboração e execução da proposta pedagógica, entre diversas outras ações estabelecidas, que abrangem as atribuições dos integrantes da gestão escolar. Ou seja, o conceito de gestão parte da ideia do agir, de chamar para si, da participação, da análise de situações, da tomada de decisões e do agir sobre elas, sempre no coletivo.

Necessário se faz ressaltar que o inciso VIII do artigo 3º da LDB dispõe ainda sobre a obrigatoriedade da gestão democrática, ou seja, que as decisões devem ser coletivas.

Lück (1997, p.45), afirma que a gestão, dentro do campo educacional, provocou mudança no seu conceito, passando a ser caracterizada pelo reconhecimento da participação dos indivíduos nas decisões e a ser associada com a democratização do fazer pedagógico, pois há um compromisso coletivo que visa resultados educacionais efetivos e significativos.

A equipe gestora escolar, no processo de inclusão, deve atuar em parceria com os demais profissionais da escola, discutir sobre a escola que se pretende construir, os desafios e

possibilidades que as políticas públicas oferecem a esta, para que todos possam auxiliar na construção de uma escola de fato inclusiva. Nesse sentido, percebe-se que é fundamental o papel do gestor(a) na articulação dos mecanismos para a promoção da educação inclusiva, dos procedimentos didáticos em sala de aula e na organização da escola, na busca de qualidade e transparência na gestão. De acordo com Sage (1999, p.78):

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores. (SAGE,1999, p. 138).

O gestor é colocado assim, como o principal responsável pelo comportamento do professor, pois na maioria das vezes estes sentem-se inseguros e o gestor pode dar o apoio e o suporte para que juntos superem os desafios; é necessário que a equipe gestora acredite que a inclusão é possível, e transmita isso em todas as suas atitudes, palavras e ações. Nota-se que para o autor é indispensável que primeiro haja construção de uma comunidade inclusiva para que aos poucos a equipe seja preparada para desenvolver um trabalho cooperativo.

O planejamento é fundamental no processo de inclusão escolar e a escola deve se adequar para um atendimento mais efetivo e comprometido com as diferenças humanas. A equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, deve apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio. Segundo Silva (2018), um dos pressupostos da equipe gestora escolar é o de provocar mudanças no contexto escolar, uma vez que pode atuar enquanto facilitador do processo de inclusão, por meio da organização da escola, da formação de professores durante as atividades extraclasse² planejamento pedagógico, estabelecimento de parcerias intersetoriais, solicitação de recursos e programas de órgãos governamentais, entre outros.

É perceptível que a gestão deve buscar promover a inclusão quando abre espaços para o diálogo e estimula o envolvimento de todos nas ações a serem implementadas, ou seja, quando atua como facilitadora fundamental no processo de preparo dos profissionais que atuam na escola para a inclusão.

Vioto e Vitaliano (2012, p.45) indicam que “o papel do gestor escolar ganha magnitude, pois é ele quem irá conduzir a estrutura organizacional da escola. Uma escola só

² Nas Redes de Ensino Estadual e Municipal do Maranhão, os professores têm 1/3 (um terço) da sua carga horária destinada às atividades extraclasse, que são compreendidas como as de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, planejamento, contatos com a comunidade e formação continuada.

será inclusiva se o gestor estiver comprometido e disposto a envolver toda a comunidade escolar no fazer inclusivo”. Dentre as ações que a gestão escolar deve desenvolver para a inclusão são as formações a ocorrerem de forma continuada para os professores e demais profissionais voltadas para o trabalho com os alunos com deficiência, pois dessa forma o corpo docente e toda a equipe ampliará o conhecimento nesse campo de atuação e se sentirá mais segura, promovendo uma educação com qualidade para todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não. Bergamo (2009, p.61) afirma que:

A escola que pretende ser inclusiva deve também proporcionar formação continuada a todos os profissionais envolvidos no contexto educacional, que necessitam de suporte técnico-científico para refletir sobre a prática educacional cotidiana. A Declaração de Salamanca esclarece que “a preparação adequada de todos os profissionais da educação é [...] um dos fatores-chave para propiciar a mudança”. (BERGAMO, 2009, p. 61)

A formação dos profissionais é essencial para melhorar o processo de ensino e para o enfrentamento de diversas situações do cotidiano escolar. Além da formação continuada, as instituições devem disponibilizar recursos didáticos, pois com o uso de diferentes recursos pode facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência, favorecendo assim o processo de ensino e a aprendizagem.

A constituição de uma escola inclusiva deve ser descrita no seu currículo e na disposição do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), com os objetivos e metas claras. O ideal é que este documento seja construído coletivamente. Silva (2018) expõe o pensamento de Machado (2000), o qual defende que o papel do gestor na constituição de uma escola inclusiva deve estar centrado na formação do seu quadro de professores e funcionários, na troca de experiências, informações e ideias para o planejamento das aulas, na valorização do trabalho colaborativo, na elaboração do PPP, com objetivos e metas claras e possíveis, além de administrar e solicitar por meio dos programas as ações do MEC, recursos humanos e financeiros para acessibilidade arquitetônica e pedagógica.

Sabe-se que é de responsabilidade do Estado implementar medidas que beneficiem a inclusão e garantam um atendimento com mais equidade, mas é de competência da escola, dos gestores (as) e demais profissionais da educação oferecer um ambiente de ensino adequado, com espaço físico adaptado e que atenda todos os alunos com deficiência de forma eficiente, inclusive os alunos com deficiência visual, um público cada vez mais presente no ambiente estudantil.

Para isso, é essencial e fundamental que os gestores(as) conheçam os objetivos, metas e propostas de atuação preconizadas pela PNEPEI (BRASIL, 2008), bem como programas e ações oriundos do MEC, entre outros próprios da Rede de Ensino local ou Estadual e os

incorporem em seu Projeto Político Pedagógico - PPP. Vale lembrar que mesmo nos (PCN), um documento bastante conhecido no âmbito da gestão escolar, encontram-se as Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998), que fornecem subsídios para a prática pedagógica inclusiva.

Os PCN orientam as práticas pedagógicas e apesar de não fazerem menção específica ao papel do gestor(a) escolar, propõem uma reorganização do sistema, transformação de objetivos, conteúdos e didáticas do ensino, o que indicam possibilidades de ações da gestão escolar. Servem como norteadores para os professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

3.1 Apoio à gestão escolar a partir do MEC

No que diz respeito ao acesso à escolarização, a CF de 1988 garantiu a universalização do direito à Educação, assegurando acesso e permanência na escola com qualidade. O Governo Federal desenvolveu políticas públicas educacionais visando a inclusão escolar, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que passou a garantir a matrícula de todos os estudantes em salas comuns. No entanto, perceberam a necessidade de criar alternativas para superar as dificuldades ainda existentes e enfrentadas pelos sistemas de ensino para promover o que preconiza os documentos legais e nessa tentativa surgiu a PNEEPEI (BRASIL, 2008), documento legal importante, que teve por intuito nortear a prática de gestores educacionais e escolares para promover a inclusão de alunos com deficiência.

Segundo Tezani (2004, p.45), um projeto de educação inclusiva só é desenvolvido com uma gestão que engendra o envolvimento organizado de toda a escola na conquista da educação de qualidade para todos. O MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, após a criação da PNEEPEI, investiu ainda mais em Programas e Ações para serem desenvolvidos pelos gestores(as) educacionais com o fim de promover uma educação com qualidade para todos.

Quando se debate sobre a promoção da inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, não se pode deixar de mencionar o AEE, que segundo Silva (2018) é uma iniciativa considerada pelo MEC como um grande avanço para a década em termos de educação. Para o desenvolvimento do AEE nas escolas, o MEC investiu no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Com a

“intenção de atender alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular”, uma vez que o programa era “destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação” (GARCIA, 2013, p. 103).

Outros programas e ações foram, aos poucos, sendo implementados no intuito da constituição de uma educação inclusiva. Como mencionado anteriormente a Resolução do CNE/ CEB nº. 04 de 2009 aponta que nas SRM é realizado o AEE, o qual deve fazer parte do PPP, e como instrumento da gestão escolar deve atentar para as especificidades dispostas nessa Resolução. Abaixo apresentamos alguns programas que foram realizados pelo MEC e que promoveram o fortalecimento da educação inclusiva.

Quadro 01: Programas instituídos pelo Ministério da Educação e que podem auxiliar a gestão escolar na implantação de uma educação inclusiva

PROGRAMA	CRIAÇÃO	OBJETIVO
Programa de Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais	Criado em 2005, instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.
Programa Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Criado pela RENAFOR, a partir do Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016	Promover a formação continuada em Educação Especial de professores do atendimento educacional especializado e profissionais da Educação Básica em geral, por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação – RENAFOR, com base no Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016. Essa ação é realizada em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior.
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	Criado em 2003	Promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Programa Escola Acessível	Resolução FNDE Nº 27 de 27 de julho de 2012	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

Projeto Acessível	Livro	Não identificado documento de criação do programa.	foi de do	Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.
Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social	do de	Portaria Normativa Interministerial nº 18 de 24 de abril de 2007.		Garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, de 0 a 18 anos, beneficiários do BPC.
O Programa Nacional Escola de Gestores		Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009.		Contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora

O Programa Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial oferecia cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, semipresencial ou presencial. Para solicitar este programa os gestores(as) das escolas precisavam apresentar a demanda de formação por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) às Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação (SEMED), que a validavam e encaminhavam ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum passava então a elaborar o Plano Estratégico de Formação Docente e o encaminhava ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro.

Conforme os dados disponibilizados no portal do MEC sobre o programa, em 2020 foi disponibilizado o investimento de cerca de 2,5 milhões de reais para a oferta de 14 cursos, por 9 Instituições Federais, com cerca de 9.600 vagas; em 2021 o investimento foi de cerca de 5 milhões de reais para oferta de 23 cursos por 13 Instituições Federais, com cerca de 14.800 vagas e em 2022 foram descentralizados 3.1 milhões, destinados a 18 Instituições Federais de Ensino Superior, para a oferta de 15.500 vagas para a formação de profissionais que atuam na educação especial. Houve pagamento de bolsas no valor de 2.9 milhões referentes aos cursos firmados em 2021/2022, conforme Resolução CD/FNDE nº 45, de 29 de agosto de 2011.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade se estruturava a partir da realização de seminários de formação dos coordenadores(as) escolares, onde eram disponibilizados materiais pedagógicos e apoio financeiro para a organização da formação de gestores(as). O programa possuía como principais diretrizes disseminar a política de educação

inclusiva no país e apoiar a formação de gestores(as) e educadores(as) para efetivar a transformação dos sistemas educacionais e efetivação da inclusão escolar. Caiado e Laplane (2009, p.34) destacam que os representantes dos municípios-polo participavam dos seminários nacionais e ficavam responsáveis para repassar os conhecimentos adquiridos nas formações por meio de cursos para os gestores e educadores.

De acordo com as informações disponibilizadas no portal do MEC, em 2007 foi instituído o Programa Escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007. A Resolução CD/FNDE nº 26/2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho - PTA.

Em 2008, o Programa Escola Acessível, passou a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR. Um dos requisitos básicos para a implementação do Programa Escola Acessível é a implementação das SRMs. O programa atendeu as escolas que foram contempladas no período de 2005 a 2008, pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Em 2011 contemplou escolas de educação básica com SRMs implantadas em 2009. Em setembro de 2022 o portal do MEC atualizou a informação de que em 2019 houve o investimento de cerca de 109 milhões de reais no programa e que 7.265 escolas foram atendidas.

É por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE que os recursos financeiros são destinados às escolas com ênfase na questão adequação arquitetônica e promoção da acessibilidade. O Programa financia adequações arquitetônicas como rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora. E auxilia na aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. No antigo portal do MEC está disponível a lista com os nomes das escolas que receberam o programa no ano de 2013, das 2 (duas) escolas em que foram realizadas a pesquisa somente 1(uma) delas recebeu, porém, a escola não tem SRM, condição para ser contemplada com o programa. Como esclareceu G1 durante a entrevista, a escola não possui espaço suficiente para que seja implementada uma SRM, no início improvisaram uma sala “pequeninha”, como narrado por ela. E que conforme receberam mobiliários e recursos didáticos a sala ficou cada vez com menos espaço, a partir de então após muita insistência por parte de G1 a prefeitura cedeu um espaço para ser a SRM em um anexo à escola, uma casa alugada na qual era realizado o AEE até cerca de 2010.

Atualmente o AEE é realizado em um anexo que funciona em uma escola que fica próxima a escola em que a pesquisa foi realizada, os alunos estudam na E1 e no contraturno vão para a escola vizinha fazer o atendimento com a professora, funcionária da E1.

O Projeto Livro Acessível teve por objetivo promover a acessibilidade no âmbito dos Programas de Livro MEC/FNDE, visando assegurar aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O projeto é implementado por meio de parceria entre SEESP, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP (Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual) e os NAPPB (Núcleo Pedagógico de Produção Braille). Assim, o IBC e os 55 (cinquenta e cinco) CAP e NAPPB produzem e distribuem, nas cinco regiões, os livros didáticos e paradidáticos no formato Braille, a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e no formato digital acessível (Mecdaisy) com complementos em Braille a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e médio.

O MEC desenvolveu um sistema de informação digital acessível, denominado, Mecdaisy; realizou seminários para planejamento das ações que seriam desenvolvidas; disponibilizou computadores para que as escolas fornecessem aos estudantes; criou um acervo digital acessível, entre outros. O Projeto Livro Acessível realiza a reprodução das obras escolhidas pelas escolas, seguindo o cronograma estabelecido no âmbito dos programas de distribuição de livros do MEC/FNDE.

Esses programas e ações tem o intuito de possibilitar a participação de todos os estudantes ao acesso pleno à escolarização e de minimizar as desigualdades educacionais. Cabe a equipe de gestão educacional ou escolar acessá-los no portal do MEC, inscrever-se e solicitá-los para que contribuam na construção de uma escola inclusiva, assegurando recursos, formação, acessibilidade, entre outros. Esses programas são efetivos desde que solicitados, desenvolvidos, executados e acompanhados pela equipe de gestão educacional e escolar. Porém, poucos gestores têm conhecimento e gozam desses programas em seu município e escolas. No Documento Subsidiário da SECADI (BRASIL, 2015) há uma avaliação e análise sobre a importância desses programas e ações, os quais formam um conjunto de políticas públicas educacionais que tem como objetivo a constituição de escolas inclusivas.

O MEC também passou a utilizar o Programa do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), o qual tem por objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, que são beneficiárias do BPC, e têm até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos

humanos. A intenção era criar condições para o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação da pessoa com deficiência.

De acordo com o Documento Subsidiário da SECADI (Brasil, 2015), em 2007, foram identificadas 78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência, representando 21% do total de beneficiários. Em 2012, foram identificadas 329.801 matrículas, correspondendo a 70,16 %. Percebe-se que houve crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência que foram beneficiários do BPC.

Além de tais proposta, oriundas do MEC, para efetivar a inclusão no contexto escolar, as escolas também podem realizar programas de formação continuada para os profissionais que atuam neste contexto da educação inclusiva, por meio da Secretaria de sua rede de ensino ou até pela própria escola, na qual a gestão escolar pode organizar e promover a formação dos professores.

O MEC disponibilizou ainda o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública que fez parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e objetivou formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores(as) educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional e contribuir com a qualificação do(a) gestor(a) escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

O programa surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância, os quais são destinados a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica.

É importante ressaltar que a gestão escolar também necessita de formação relacionada ao processo de inclusão para que aprendam estratégias e saibam como mediar e interagir com os alunos com deficiência visual, e, para que estes alunos encontrem no ambiente escolar um espaço acolhedor que lhes proporcionem o acesso, a permanência e o aprendizado. Para que isso aconteça a gestão escolar precisa ter conhecimento sobre quais são os recursos didáticos utilizados por esses alunos, qual a metodologia mais adequada, como deve ser feita a adequação curricular de forma que facilite o processo de ensino e aprendizagem, quais adequações físicas são necessárias para eliminação das barreiras arquitetônicas, entre outras coisas, pois a gestão escolar precisa oferecer alternativas que contemplem a diversidade e garantam o

desenvolvimento escolar social do aluno com deficiência visual. Para Tesani (2010, p.79) ressalta que: “As mudanças no contexto das salas de aula, bem como do trabalho a ser realizado pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência, têm mais chance de ser eficaz se durante o processo houver a participação ou mesmo a contribuição dos gestores pedagógicos”. Esta autora cita vários exemplos de instruções que são importantes, entre elas, a de auxiliar os professores na identificação das necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos; elaboração de currículos dinâmicos, flexíveis e adaptáveis; desenvolver adaptações físicas e sociais; auxiliar os professores no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas; possibilitar aos professores momentos de reflexão em relação aos processos educacionais inclusivos.

3.2 Quem são os gestores escolares

É pertinente esclarecer que há uma diferença entre gestor educacional e gestor escolar, Vieira (2007, p.58) sustenta que: “a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera”.

Paro (2010, p.67), aponta que: “A gestão escolar está subordinada ao Estado e permeada de práticas burocráticas que visam a uma constante busca de produtividade através da supervalorização dos recursos em detrimento a uma educação de qualidade”. Ela situa-se, como o próprio nome já sugere, no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência. Refere-se aos estabelecimentos de ensino e a gerir profissionais que atuam nas escolas, recursos financeiros, materiais e imateriais, entre outros, com o intuito de garantir uma educação de qualidade para todos.

A equipe de gestão escolar é composta por profissionais com funções técnicas específicas, gestor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e/ou orientador(a) educacional, como articuladores(as) de execução do projeto maior da escola, os quais têm a responsabilidade de colocar em prática as políticas e planos elaborados coletivamente para o alcance de metas.

Sabendo que essa é uma tarefa complexa, se faz relevante compreender a respeito das atribuições e competências de cada membro da gestão escolar. O(a) gestor(a) é o profissional que articula o processo educacional de acordo com as necessidades e as propostas da sociedade contemporânea. De acordo com Melo e Silva (2021, p.85) o gestor escolar assume um importante papel, devendo ser um profissional proativo e que esteja compromissado com o eixo pedagógico, com práticas emancipatória, participativa, inclusiva e com a formação

dos sujeitos. Segundo Libâneo (2008) para o gestor exercer sua função com mais qualidade deve:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias (LIBÂNEO, 2008, p. 289).

Cabe ao gestor(a) estabelecer um diálogo com a comunidade escolar para que juntos discutam, debatam e reflitam sobre como melhorar o acesso, a socialização e o processo de ensino e aprendizagem entre os profissionais e os alunos, para isso, ele precisa decidir junto à equipe escolar as atividades que serão desenvolvidas, além de coordenar e dirigir os trabalhos no ambiente de ensino para alcançar os objetivos propostos. É importante que isso seja feito junto aos outros membros para que a comunidade escolar participe de forma ativa e efetiva, pois o poder não está mais centrado unicamente no gestor(a), mas em toda a equipe, de maneira a ocasionar uma gestão democrática.

Lück (2000, p.93) define que: inicialmente o papel do diretor era de guardião da escola, no qual supervisionava, controlava, ordenava todas as informações decorrentes do processo educacional. O que mudou com o tempo, pois hoje os sujeitos que constituem a escola assumem papéis diversos nesse processo, o que leva a compreensão de que a escola é um espaço de múltiplas relações sociais sejam elas políticas e/ou culturais e que o gestor(a) escolar assume função de extrema importância em conduzir esse contexto ideológico que permeiam essas relações. Segundo Honorato (2018, p. 35):

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando um ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como norte de todo o trabalho desenvolvido (HONORATO, 2018, p. 35).

Ademais, defende-se uma concepção democrática que supera o modelo tradicional de gestão escolar. Concepção esta que permite que os demais profissionais participem dos processos de tomadas de decisões, tornando-se mais ativos e desenvolvendo um trabalho mais dinâmico e coletivo, para Libâneo (2018, p.98): “a gestão democrática participativa valoriza a comunidade escolar nas tomadas de decisões e realiza construções coletivas dos objetivos e práticas escolares”.

As ações do(a) gestor(a) devem ser baseadas em ações que propõem a participação de todos, ou seja, a comunidade escolar, que envolve professores, alunos, pais, equipe pedagógica e demais funcionários da escola. Portanto, cabe à equipe gestora “[...] o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor da escola, é antes de tudo, um educador” (SAVIANI, 2004, p. 208).

O gestor assume com a comunidade escolar o compromisso de que todos tenham participação e autonomia, assim, de acordo com Lück (2000, p.59), o gestor escolar é tipificado essencialmente como “[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.” É indispensável que o gestor tenha conhecimento acerca do currículo, das metodologias, das avaliações, entre outros, pois assim ele poderá contribuir com o desempenho da instituição que gere. De acordo com Carneiro (2006, p.29), o Diretor Escolar é um educador que possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica.

Outro profissional que faz arte faz parte da equipe gestora é o coordenador(a) pedagógico(a) e segundo Libâneo (2008), é o responsável por viabilizar, integrar e articular o trabalho didático-pedagógico em ligação direta com os docentes, em função da qualidade de ensino. Deve ser o especialista nas diversas didáticas e trabalhar em conjunto com o professor(a), pois é ele quem responde por esse trabalho junto ao diretor(a), formando uma relação de cumplicidade para transformar a escola num espaço de aprendizagem.

Compete à coordenação pedagógica gerenciar o processo educativo na escola de maneira dinâmica, sendo sua responsabilidade a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem, devendo auxiliar os docentes em relação às suas didáticas, bem como realizar o acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas. O (a) Coordenador(a) Pedagógico(a) é parte importante na equipe da gestão e suas ações têm por objetivo promover o diálogo e a interação aluno-professor-coordenador. Libâneo (2015) diz que:

[...] a escola é um espaço de aprendizagem e de formação profissional em que a participação deve acontecer como um processo de aprendizagem em que as decisões, as práticas de gestão e o próprio sentido da atuação profissional sejam negociados e renegociados, gerando uma qualidade superior nas relações pessoais e profissionais que, no final de contas, levará ao engajamento na transformação do espaço de trabalho e da vida coletiva. (LIBÂNEO, 2015, p. 27).

O coordenador e o professor podem trabalhar juntos na elaboração do plano escolar, na realização das atividades curriculares, cumprimento do calendário escolar e realização de

atividades pedagógicas, envolvendo as famílias dos estudantes, garantindo o alcance dos resultados educacionais. Segundo Matos e Barbosa (2020) o coordenador pedagógico além de garantir e acompanhar as demandas de ensino e aprendizagem, lida como um articulador da formação docente, e tal atividade exige um olhar dos contextos ali existentes, a relação entre professor e aluno, escola e comunidade.

Sabe-se que é de grande relevância que haja formação continuada para os professores, pois o investimento nesse processo de formação oportuniza o aprimoramento de sua prática em seu processo de ensino com todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. O coordenador pedagógico apresenta aos professores ferramentas teóricas e práticas considerando as necessidades e o contexto social do aluno para aplicarem uma prática reflexiva em suas salas de aula. Nesse sentido, este profissional identifica as dificuldades dos docentes e com eles busca soluções possíveis que priorizem um trabalho educacional que tenha resultados positivos quanto aos alunos.

Libâneo (2012, p.87) ressalta que outro profissional que está ligado junto ao setor pedagógico da escola e que faz parte da equipe gestora é o orientador(a) educacional que tem como função “cuidar do atendimento e acompanhamento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares, do relacionamento escola-pais e de outras atividades compatíveis com sua formação profissional”, ressalta que seu trabalho é fundamental e de suma importância no desenvolvimento dos trabalhos relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Grinspun (2001) o orientador educacional coordena o processo de sondar as aptidões, interesses e habilidades do educando, ou seja, analisa as características não somente relacionadas às aptidões, mas aos interesses e características físicas, sociais e emocionais. Este processo é de grande relevância e pode ser realizado de forma individual, em grupo e por amostragem para tabulação.

Entre as diversas funções que este profissional exerce também está a de coordenar o processo de informação educacional e profissional, o orientador educacional contribui para a formação do educando para uma participação mais consciente no mundo em que vive. Ajuda no desenvolvimento das potencialidades dos alunos quanto à autorrealização nas esferas familiar, pessoal, escolar e social, tendo sempre em vista a autonomia do educando no processo de escolha.

É notável que a gestão escolar não se faz sozinha, cada integrante que a compõe tem um papel fundamental uma vez que são responsáveis pela organização da escola, formação dos professores, dos profissionais em serviço e dos discentes, por isso a importância de que

todos que fazem parte da gestão escolar tenham conhecimentos acerca do processo de inclusão escolar e recebam formação continuada. A coordenação pedagógica compõe a gestão e promove formação para os docentes, se ela não tem conhecimento acerca do processo de inclusão não vai compartilhar com os docentes, os quais irão para a sala de aula sem saber como lidar com os alunos com deficiência. O mesmo acontece com o orientador educacional que lida diretamente com o aluno, não saberá como trabalhar com o aluno com deficiência.

Vale lembrar que também é responsabilidade do professor buscar conhecimentos por conta própria para que possa incluir todos os alunos da sua turma, mas nas formações a gestão escolar deve apresentar, discutir e trabalhar temas sobre inclusão escolar com todos os profissionais.

4 A ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, existem no Brasil mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, o que equivale a cerca de 3,4% da população brasileira. Desse total, cerca de 506 mil têm perda total da visão (pessoas cegas) (0,3% da população) e cerca de 6 milhões, grande e permanente dificuldade para enxergar (pessoas com baixa visão/ visão subnormal) (3,2% da população).

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde realizada em 2019, o percentual de pessoas com deficiência visual por região no Brasil é de 4% na região Norte, 4,27% na região Nordeste; entre 3% e 3,25% na região Sudeste, na região Sul entre 2,5% e 2,75% e na região Centro-Oeste entre 2,75% e 3% (Painel de Indicadores de Saúde. Pesquisa Nacional de Saúde, 2019.)

As causas mais frequentes de cegueira e baixa visão são: Retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora; Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação; Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções; atrofia óptica e Degenerações retinianas e alterações visuais corticais. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares (BRASIL, 2000).

Os órgãos e estruturas que constituem o aparato ótico trabalham em conjunto para decodificar as informações que a ele são enviadas, e que advêm do ambiente externo na forma de estímulo luminoso, de modo que o sentido da visão possa ser finalmente formado, o que ocorre na região do cérebro denominada de córtex occipital visual. Quando lesionado de modo importante em qualquer uma de suas partes, o aparato ótico não mais conduz ou interpreta corretamente o estímulo luminoso, e isso causa a condição médica de cegueira ou mesmo de baixa visão, de maneira que a percepção de cores, contrastes luminosos e delineamento de imagens ficará prejudicada (MANGA, 2017, p. 60)

Para prevenção das deficiências, entre elas as deficiências visuais, é indicado que o casal que esteja se planejando para ter um filho faça o aconselhamento genético que consiste em verificar a probabilidade de uma doença genética ocorrer em uma família, essa verificação é indicada para casais que possuem este histórico de doenças e também perda gestacional habitual ou de repetição, infertilidade, suspeita de câncer hereditário; é primordial que durante a gravidez a mulher faça o acompanhamento do pré-natal, pois permite identificar doenças e com diagnóstico já é possível iniciar o tratamento, além disso, detecta problemas fetais como más formações e, algumas delas, em fases iniciais, permitem o tratamento intrauterino.

A vacinação da criança também é essencial para prevenção da deficiência visual que pode evitar doenças, como o sarampo e a meningite, as quais podem causar deficiência visual. O “teste do olhinho” é importante para detecção precoce de doenças na visão como a catarata congênita, o glaucoma congênito, más formações oculares, tumores, traumas oftálmicos decorrentes do parto, hemorragias e, eventualmente, alguns casos de inflamações ou infecções.

Com o diagnóstico precoce, triagem em berçários, creches e pré-escola, é possível evitar o agravamento de quadros de deficiência visual. Dessa forma, o professor possui um importante papel nessa etapa da prevenção (BRASIL, 2006), devendo ficar atento a qualquer sinal que pode indicar que o aluno apresente algum problema na visão. Diagnosticar precocemente a deficiência visual é primordial para que o desenvolvimento da criança não seja prejudicado.

De acordo com estudos de Bruno e Mota (2001) e outros autores, a escolarização de pessoas cegas teve seu início no séc. XVI, quando o olhar da sociedade se volta para a condição de sobrevivência dessas pessoas.

[...] no Séc. XVI, com Girolínia Cardono – médico italiano – que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato. Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas cegas. A partir de então, as ideias difundidas vão ganhando força até que, no Séc. XVIII, 1784, surge em Paris, criada por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos. Nela Haüy exercita sua invenção – um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns. No Séc. XIX proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma proposta educacional. Um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille. Assim, o processo de ensino e aprendizagem das pessoas cegas deslança, possibilitando-lhes maior participação social (Bruno; Mota, 2001, p. 27).

O campo visual corresponde à área total da visão e a acuidade visual (AV) é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual o objeto é visto, está relacionada a capacidade da visão em enxergar este objeto a determinada distância e distinguir sua forma e seu contorno.

A acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos (DOMINGUES et al., 2010, p.10)

A cegueira pode ser classificada de duas formas: cegueira congênita e cegueira adquirida ou adventícia, considera-se que quando a ausência da visão é manifestada antes dos primeiros anos de vida trata-se da cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma

imprevista ou repentina é conhecida cegueira adquirida ou adventícia, geralmente é causada por acidentes ou doenças infecciosas.

A cegueira congênita pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular. Dentre as principais causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico. Trata-se de uma condição orgânica limitante que interfere significativamente no desenvolvimento infantil (DOMINGUES et al. et al., 2010, p. 30).

A cegueira congênita gera como consequência a ausência de imagens visuais, segundo Domingues et al. (2010) uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. Sobre a cegueira adquirida a autora afirma que a cegueira de forma lenta ou abrupta provoca rupturas, uma mudança radical em todas as dimensões da vida pessoal e modifica o contexto familiar, social, educacional e profissional.

A cegueira adventícia caracteriza-se pela perda da visão ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil. Dentre as principais causas, destacam-se as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e os traumas oculares. O conhecimento destas causas é relevante para a identificação de possíveis comprometimentos ou patologias que demandam tratamento e cuidados necessários. Além disso, é preciso contextualizar e compreender esta situação em termos da idade, das circunstâncias, do desenvolvimento da personalidade e da construção da identidade (DOMINGUES et al., 2010, p. 31).

Vale ressaltar que é imprescindível o diagnóstico da deficiência visual em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino comum. Pois a elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e o uso dos recursos pedagógicos vão variar de acordo com sua deficiência.

No Brasil, o atendimento educacional para pessoas cegas teve início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que segundo Mazzota (2001) deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do ministro do Império, conselheiro Couto Ferraz. O Imperial foi a primeira instituição de Educação Especial da América Latina. Cujo nome foi alterado em 1981 para Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, permanecendo até hoje.

Segundo Mazzotta (2001) O IBC ministrava oficinas para a aprendizagem de tipografia e a encadernação, ensino que era direcionado para os meninos, e de tricô para as meninas.

Nos dias atuais, o IBC é uma instituição federal especializada na educação e atendimento de pessoas cegas e com baixa visão, que – segundo as informações disponibilizadas no site do IBC – tem como público pessoas de todas as idades, desde recém-nascidos atendidos pela educação precoce, passando por todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio profissionalizante). Além disso, promove a reinserção social das pessoas que perderam ou estão em processo irreversível de perda da visão — acompanhando-as e orientando-as para que reconquistem a autonomia na condição de pessoas com deficiência visual na sociedade em geral e no mundo do trabalho em particular.

Todos os serviços são disponibilizados para a sociedade gratuitamente, desde os livros e revistas editados e impressos em braille e em tinta ampliada para pessoas cegas e com baixa visão do Brasil e de outros países de língua portuguesa, além das formações especializadas na educação de pessoas com deficiência visual, disponibilizadas online e presencial para instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desse público.

O Censo Escolar da Educação Básica 2021 disponibilizado pelo INEP mostra o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns. Essas matrículas são referentes somente as dos alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação informados no Censo Escolar da Educação Básica e caso tenha mais de uma deficiência será contado apenas uma vez. Uma informação relevante disponibilizada é que as matrículas da Educação Especial em Classes Comuns estão divididas nas seguintes etapas de ensino: A seguir tem-se o quadro que versa acerca de número de matrículas da educação especial em classes comuns, que de certa forma auxiliaram na organização e atuação dos profissionais da área de educação especial.

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS				
Total - Brasil	ETAPAS DE ENSINO			
12.3819				
Total	EDUCAÇÃO INFANTIL			
	Creche		Pré-escola	
106.853	29.015		77.838	
Total	ENSINO FUNDAMENTAL			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
840.295	422.147		418.148	
ENSINO MÉDIO				
Total	Ensino Médio Normal/Magistério		Curso Técnico Integrado	(Ensino Médio Integrado)
172.897	162.141	754	10.002	
Total	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO			
17.989				
Total	Curso Técnico Concomitante		Curso Técnico Subsequente	
16.981	11.1.746		3.991	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA (FIC)				
Total	Curso FIC Concomitante		Curso FIC Integrado na Modalidade EJA	
1.008	250		758	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)				
Total	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
68.812	50.322		18.490	

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica de 2021/INEP

Elaboração da autora.

A discussão sobre a inserção de alunos com deficiência no ensino regular iniciou-se anos atrás. Leis (Brasil, 1989; Brasil, 1996) e Declarações (Brasil, 1994) foram elaboradas, nas últimas décadas, contribuindo para orientar o processo de inserção da pessoa com deficiência no ensino regular. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) explicitou a responsabilidade do poder público em relação à pessoa com deficiência e conferiu ao Ministério Público atribuição para atuar em casos de discriminação. Essa Lei dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua inserção social e outras providências. Portanto, tornou-se obrigatório a aceitação de alunos com deficiências na escola brasileira (Brasil, 1988).

Acreditava-se que as salas especiais - modelo de atendimento de educação especial em que o aluno com deficiência era colocado nas escolas comuns, frequentando uma classe específica para ele, com alunos que apresentavam as mesmas necessidades educacionais, professores especializados e recursos próprios, dependendo da deficiência - seriam a solução para inclusão. Porém, da maneira como foram implantadas, não produziram o resultado esperado, conforme estudos de Caiado (1993);

Ferreira (1992); Santos (2002). A partir da década de 1990, alguns movimentos nacionais e internacionais defendem os ideais de uma escola inclusiva, em que todos os alunos, com ou sem deficiência, deveriam frequentar escolas e salas de ensino regular.

Quando se observa o número de estudantes público-alvo da educação especial incluídos em classes comuns por etapa de ensino, discriminados por unidade da federação, fica evidente que o processo de inclusão ocorre de maneira é irreversível: na educação infantil.

O próprio site do INEP fornece algumas informações adicionais a respeito dos dados disponibilizados, como: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; Não inclui matrículas de turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA; O número de matrículas da Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: Total da Educação Infantil, Total do Ensino Fundamental, Total do Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante e Total da Educação de Jovens e Adultos; O total da Educação Infantil inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação do Ensino Regular e em Turmas Unificadas.

O total do Ensino Fundamental inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em turmas do Ensino Regular; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Ensino Regular; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Ensino Regular;

O total do Ensino Médio inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério do

Ensino Regular; O total da Educação Profissional inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas seguintes etapas: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico (Ensino Médio) Concomitante e Subsequente, Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) do Ensino Regular e/ou EJA; 11 - Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) do Ensino Regular e/ou EJA; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) do Ensino Regular e/ou EJA; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio da EJA; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos; O total da EJA inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nas seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental, EJA Ensino Médio, Cursos FIC de níveis Fundamental e Médio e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) da Educação de Jovens e Adultos; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação da EJA Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Curso FIC integrado à EJA de nível Fundamental da Educação de Jovens e Adultos; Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação da EJA Ensino Médio, Curso Técnico (Ensino Médio) integrado à EJA da Educação de Jovens e Adultos.

Tais matrículas realizadas em classes comuns, fazem parte da esfera privada e pública, sendo das redes municipal, estadual ou federal, além de agregar também estudantes da zona rural e urbana. Essas matrículas são referentes somente as dos alunos com alguma deficiência,

transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação informados no Censo Escolar da Educação Básica e caso tenha mais de uma deficiência será contado apenas uma vez.

Educação Inclusiva divide opiniões, uns são adeptos da classe especial e outros adeptos da classe regular. Essas são as duas correntes em que se desenvolveram estudos referentes à temática. Entretanto, para a autora, mais importante do que o local onde será desenvolvida é a qualidade da educação que será oferecida. Para tanto, um dos aspectos a ser considerado é a preparação e formação dos professores que deverão atuar de acordo com essa nova realidade. Discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência em ambiente escolar implica em trazer à tona questões muito amplas, como: o pouco investimento no sistema educacional brasileiro; a falta de infraestrutura no tocante a recursos físicos para atender a todos os alunos, sejam eles especiais ou não; o preconceito; a discriminação; e, a falta de credibilidade que ainda impera em relação às pessoas diferentes, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência. Essas pessoas são desrespeitadas e não são compreendidas como seres humanos com potencialidades e capazes de produzir como os demais cidadãos.

As pessoas com deficiências têm capacidade e potencialidade, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Como citado anteriormente o Censo Escolar da Educação Básica 2021 mostra o número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns, mas vale ressaltar que foi retirado do censo somente as informações acerca dos estudantes com deficiência visual que é o público-alvo da pesquisa, como pode ser observado a seguir:

Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município – 2021.			
Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns			
Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação			
Região Geográfica	Total	Cegueira	Baixa visão
Brasil	79.790	6.066	73.724

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica de 2021/INEP

Elaboração da autora.

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família. A diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade que deve ser celebrada através de práticas educacionais inclusivas. Nas últimas décadas, a insistência em modelos pedagógicos padronizados demonstrou ser pouco eficiente, de modo que o presente e o futuro da educação consistem na promoção da diversidade como um valor inegociável. Quanto mais respeitados em suas diferenças, mais os estudantes e educadores avançam, sejam eles pessoas com ou sem deficiência.

O crescimento na quantidade de estudantes com deficiência que estudam em classes regulares é resultado da política do Ministério da Educação a favor da inclusão. Apoio técnico e financeiro do MEC permite ações como a adequação de prédios escolares para a acessibilidade, a formação continuada de professores da educação especial e a implantação de salas de recursos multifuncionais. Estas salas foram implantadas em 24.301 escolas públicas, de 2005 a 2010, em 83% dos municípios e 41% das escolas com matrícula de alunos que são público-alvo da educação especial. A construção de políticas de educação inclusivas é o pilar da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) do Ministério da Educação. Dessa forma apresenta-se que a qualificação especializada ainda é muito baixa e que os esforços do MEC estarão concentrados para reverter essa situação. “Apenas 5,7% dos professores no Brasil têm alguma formação em educação especial. Nós vamos transformar esse número de modo que faça diferença.

O site é disponibilizada algumas informações adicionais a respeito dos dados, como: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA; Inclui somente matrículas de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação informados no Censo Escolar da Educação Básica, caso tenha mais de uma deficiência será contado apenas uma vez; O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e ter altas habilidades/superdotação.

Na região Nordeste há 1.928 alunos com cegueira e 28.195 com baixa visão matriculados e no Estado do Maranhão há 282 alunos com cegueira e 4.519 com baixa visão. No município de Balsas, onde a pesquisa foi desenvolvida, há 1.611 alunos com algum tipo de

deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns, destes 27 estão matriculados em classes comuns em tempo integral e 1.584 estão matriculados em classes comuns em tempo parcial.

Em se tratando dos 1.611 alunos, 3 são cegos e 70 são baixa visão. O site do INEP1 não especifica em qual esfera os alunos com deficiência visual estão matriculados. A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de educação e para a obtenção destes dados foi feito contato com a Coordenadora de Educação Especial do Município de Balsas, a qual informou que nas escolas municipais há dois alunos com deficiência visual, os dois são alunos com baixa visão e fazem o ensino fundamental menor.

A presença de alunos com deficiência visual na escola muitas vezes ainda gera insegura e incertezas para toda a equipe escolar: professores(as), gestor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e outros - funcionários como vigias, secretários(as), merendeiros(as) e etc., por isso é importante discutir sobre o processo de inclusão desses alunos no contexto escolar.

Em suma, a educação inclusiva é para todos os estudantes, é para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A escola, a gente não pode esquecer, é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional.” o compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restringido.

4.1 O atendimento de estudantes com deficiência visual nas escolas

A deficiência visual é classificada em cegueira e baixa visão, segundo o Decreto 5296/2004:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão: que significa acuidade visual entre e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 600; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004. Art.70).

O campo visual corresponde à área total da visão e a acuidade visual (AV) é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual o objeto é visto, está relacionada a capacidade da visão em enxergar este objeto a determinada distância e distinguir sua forma e seu contorno.

A acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos (DOMINGUES et al., 2010, p.10)

A cegueira pode ser classificada de duas formas: cegueira congênita e cegueira adquirida ou adventícia, considera-se que quando a ausência da visão é manifestada antes dos primeiros anos de vida trata-se da cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma imprevista ou repentina é conhecida cegueira adquirida ou adventícia, geralmente é causada por acidentes ou doenças infecciosas.

A cegueira congênita pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular. Dentre as principais causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico. Trata-se de uma condição orgânica limitante que interfere significativamente no desenvolvimento infantil (DOMINGUES et al. et al., 2010, p. 30).

A cegueira congênita gera como consequência a ausência de imagens visuais, segundo Domingues et al. (2010) uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. Sobre a cegueira adquirida a autora afirma que a cegueira de forma lenta ou abrupta provoca rupturas, uma mudança radical em todas as dimensões da vida pessoal e modifica o contexto familiar, social, educacional e profissional.

A cegueira adventícia caracteriza-se pela perda da visão ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil. Dentre as principais causas, destacam-se as doenças infecciosas, as enfermidades sistêmicas e os traumas oculares. O conhecimento destas causas é relevante para a identificação de possíveis comprometimentos ou patologias que demandam tratamento e cuidados necessários. Além disso, é preciso contextualizar e compreender esta situação em termos da idade, das circunstâncias, do desenvolvimento da personalidade e da construção da identidade (DOMINGUES et al., 2010, p. 31).

Vale ressaltar que é imprescindível o diagnóstico da deficiência visual em cegueira ou baixa visão, congênita ou adquirida, para o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da inclusão escolar desses alunos no ensino comum. Pois a elaboração de estratégias docentes para o estímulo à aprendizagem e o uso dos recursos pedagógicos vão variar de acordo com sua deficiência.

Quando se trata de aluno com baixa visão, muitas vezes eles apresentam algumas dificuldades de percepção quando o objeto está localizado em um ambiente mal iluminado, muito claro e ensolarado, quando os objetos não têm contraste, quando os objetos ou seres estão em movimentos, entre outros. Para identificar se o aluno apresenta sinais ou sintomas físicos que indicam um possível problema na visão, é necessário que haja atenção e que o professor observe continuamente; alguns sinais apresentados pelo aluno segundo Sá, Campos; Silva (2007), são:

[...] tentaram remover manchas, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, levantar para ler o que está escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas, copiar do quadro negro faltando letras, tendência de trocar palavras e mesclar sílabas, dificuldade na leitura ou em outro trabalho que exija o uso concentrado dos olhos, piscar mais que o habitual, chorar com frequência ou irritar-se com a execução de tarefas, tropeçar ou cambalear diante de pequenos objetos, aproximar livros ou objetos miúdos para bem perto dos olhos, desconforto ou intolerância à claridade [...] (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p.15).

O aluno com baixa visão perde o interesse facilmente pelas atividades devido à dificuldade que encontra para enxergar, Sá, Campos, Silva (2007) afirmam que o professor deve despertar o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto, e facilitar a exploração dirigida e organizada, orientam que as atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação ao aluno.

Quando se pensa no processo de escolarização do aluno cego a audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. É preciso estimular os sentidos remanescentes, oferecer condições e recursos adequados para o aluno cego desde a educação infantil para despertar nele o interesse e a motivação. O espaço físico e mobiliário são pontos importantes a serem trabalhados com o aluno cego, ele precisa conhecer o espaço físico e a disposição do mobiliário:

A coleta de informações se dará de forma processual e analítica através da exploração do espaço concreto da sala de aula e do trajeto rotineiro dos alunos: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas e obstáculos. As portas devem ficar completamente abertas ou fechadas para evitar imprevistos desagradáveis ou acidentes. O mobiliário deve ser estável e qualquer alteração deve ser avisada (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007, p. 22).

A habilidade de compreender o ambiente é conquistada desde o nascimento pelas pessoas com deficiências visuais, quando há mudanças no espaço a orientação por parte da criança pode durar apenas instantes, porém pode durar semanas também, vai depender da complexidade. Quando as pessoas com DV são inseridas no meio social elas podem passar por diversas dificuldades, entre elas, a falta de acessibilidade que garanta a locomoção e a mobilidade plena. E no contexto escolar não é diferente, nem sempre as escolas oferecem

acessibilidade de locomoção, como: rampas, piso tátil, barras de apoio, entre outros. Conforme Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), acessibilidade é a:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

Trata-se também de fazer com que a escola consiga acolher alunos com deficiência, visando o acesso à educação e minimizando os impactos causados por diferentes condições. Outro conceito relevante e pontuado pela Lei 13.146/2015 é sobre barreiras, e a Lei citada prevê que barreiras se referem a qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Essas barreiras são classificadas em barreiras nas comunicações e na informação, nos transportes, urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais e tecnológicas, e correspondem a espaços públicos e privados, a barreiras existentes nos sistemas e meios de transportes, aos equipamentos que devem ser implantados para atender pessoas com deficiência, a comportamentos ou atitudes preconceituosas, que ao longo do tempo, tem impedido acesso aos ambientes, participação social, convivência, relacionamentos da pessoa com deficiência na sociedade, e também as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Quando se discute sobre o ambiente escolar em que o aluno com deficiência visual está inserido há algumas barreiras em questão que precisam ser pontuadas quando se pensa no processo de inclusão desse aluno. Em relação ao uso de tecnologias, esta é importante para a instituição que busca incluir público, pois por meio da utilização de ajudas técnicas e de tecnologias assistivas o aluno consegue desenvolver suas tarefas com autonomia. As tecnologias proporcionam independência à pessoa cega ou baixa visão.

O uso das tecnologias é relevante para a instituição que busca incluir o aluno com cegueira e baixa visão, pois por meio da utilização de ajudas técnicas e de tecnologias assistivas o aluno consegue desenvolver suas tarefas com autonomia e independência. Alguns exemplos de recursos de tecnologia assistiva são o alfabeto Braille, a máquina de escrever em Braille, caderno para escrita ampliada, jogo da velha em madeira, baralho baixa visão contraste, bola de guizo, entre outros. E um exemplo de tecnologia da informação e comunicação são os softwares que por meio de sintetizadores de voz transformam texto em áudio o que agiliza o

processo de leitura realizado pela pessoa com deficiência visual e permite que ela navegue pela internet.

Para a NBR 9050/2004 barreiras arquitetônica, urbanística ou ambiental, são qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano, e quando a discussão é sobre a inclusão do aluno com cegueira ou baixa visão no espaço escolar é preciso refletir sobre como acontece a locomoção e a mobilidade desse aluno.

Os alunos com deficiência visual conquistam a habilidade de compreender o espaço desde seu nascimento, a qual vai sendo trabalhada e evolui no decorrer dos anos. Para que isso aconteça é necessário trabalhar com o aluno o processo de *Orientação e Mobilidade* - OM que para uma pessoa com deficiência visual pode ser definida como:

A Orientação para a pessoa com deficiência visual é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente. Saber onde está, para onde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. A pessoa pode usar a audição, o tato, a cinestesia (percepção dos seus movimentos), o olfato e a visão residual (quando tem baixa visão) para se orientar. A Mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. A pessoa com deficiência visual pode se movimentar (FELIPPE, 2018. p. 08)

A pessoa com deficiência visual pode se movimentar com a ajuda de outra pessoa, a chamada *técnica do guia vidente*; usando seu próprio corpo, chamada *autoproteção*; usando uma órtese, quando a pessoa utiliza *bengala*; usando um animal, o uso do *cão-guia*; usando a tecnologia, quando utiliza *ajudas eletrônicas*. As três primeiras formas de mobilidade citadas são as mais simples e acessíveis e podem ser ensinadas por professores de atendimento educacional especializado, assim como a OM no espaço interno da escola, já para realizar a OM externa é necessário profissional devidamente habilitado.

Outro tipo de barreira que precisa ser discutida é a barreira atitudinal a qual é definida pela Lei 13.146/2015 como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Esse tipo de barreira dificulta o acesso de pessoas com deficiências a diferentes locais, estão presentes em diversos espaços sociais e até mesmo na escola, concretizam-se nas atitudes de cada pessoa.

No âmbito educacional, as barreiras atitudinais podem se manifestar de diversas maneiras e uma delas é por meio da crença de que a pessoa com deficiência visual não tem capacidade cognitiva, intelectual e social, infelizmente muitos profissionais que atuam na escola tem a compreensão errônea de que os alunos são “incapazes” ou “limitados” por conta de sua deficiência.

O uso de rótulo depreciativos prejudicam a construção da identidade social e individual da pessoa com deficiência, quando uma pessoa sem deficiência se refere a pessoa com deficiência pela falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte faltante fosse o “todo” faz com que o aluno perca sua identidade em detrimento da deficiência, como por exemplo, “o cegueta”, “o ceguinho”, isso mexe com a autoestima do aluno e muitas vezes o deixa desconfortável no ambiente.

Todo e qualquer tipo de barreira existente no ambiente escolar deve ser trabalhada para ser combatida e assim minimizar o processo de exclusão, a proposta de uma educação inclusiva se norteia na teoria de que as escolas possam oferecer um currículo acessível e flexível aos alunos com deficiência visual, que garantam a esse público acessibilidade de locomoção e comunicação, que desenvolvam metodologias de ensino que atendam às suas necessidades para que tenham condições de aprender. As escolas precisam oferecer recursos de material escolar pedagógico com adequação de postura (mobiliário), mobilidade, comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível e projetos arquitetônicos para acessibilidade (BRASIL, 2006).

O professor do AEE e do ensino comum são, sem dúvida alguma, fundamentais no processo de inclusão, mas vale ressaltar que eles sozinhos não conseguem fazer a inclusão do aluno com deficiência visual. É muito comum os responsabilizarem pelo sucesso ou fracasso do aluno, mas como bem afirma Sousa e Sousa:

É de competência da escola, dos gestores e demais profissionais da educação adequar o ambiente de ensino para atender de forma eficiente os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo melhores condições para inserir o aluno de forma consciente no processo socioeducacional (SOUSA e SOUSA, 2017, p. 42).

É preciso que todos os funcionários da escola, sem exceção, estejam preparados para atender os alunos com deficiência visual, pois o número de matrículas deste público tem sido cada vez maior desde o ensino fundamental ao ensino superior e o ambiente deve ser acolhedor para este aluno. Para que isso aconteça se faz necessário uma participação ativa da gestão escolar como a promoção de formações para esses profissionais, uma vez que terão de atuar diretamente com esse público dentro de sua rotina de trabalho.

Quando pautamos a discussão sobre os recursos e adequações desenvolvidos para alunos com DV se torna essencial para o processo de ensino e aprendizagem conhecer a diversidade de recursos existentes para esse público, uma vez que esses recursos auxiliam e promovem o desenvolvimento com maior eficácia na aprendizagem desses estudantes, e que podem ser utilizados em sala aula ou no atendimento educacional especializado.

Para que se disponha de recursos multifuncionais e tecnológicos necessários para esses estudantes, é importante que a gestão escolar administre com eficiência os recursos financeiros disponíveis para o alcance desses equipamentos, uma vez que os recursos financeiros na atual gestão federal com a finalidade de adquirir equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, dentre outros são encaminhados diretamente para escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Dessa forma contribuindo verdadeiramente para o alcance de uma educação de qualidade e para esses estudantes.

4.2 Os recursos materiais para atendimento dos estudantes com deficiência visual

A inclusão prioriza a escolarização de todos os alunos na sala de aula comum, mas vale lembrar que é preciso contemplar as especificidades dos alunos com deficiência para que eles consigam alcançar sucesso escolar e quando se discute sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual, seja no contexto social ou escolar, logo percebe-se a realidade marcada pela ausência de estrutura para atender essas pessoas.

A capacitação e a atualização de recursos humanos, de estratégias e procedimentos, a adequação curricular, os materiais e os recursos específicos são pressupostos sem os quais a inclusão da criança portadora de deficiência visual no ensino regular, não passa de uma utopia e de uma bem-intencionada estratégia de democratização do atendimento (TORRES; CORN, 1998, p. 4).

A deficiência visual, em qualquer grau, compromete a capacidade da pessoa de se orientar e de se movimentar no espaço com segurança e independência, ela pode sofrer problemas relacionados adequação ao novo ambiente, principalmente se este não estiver adaptado para atender suas necessidades. Quando se pensa na inclusão da pessoa com DV (deficiência visual) na sala de aula comum, é imprescindível que se pense em todos os recursos necessários para que ela usufrua das oportunidades como os demais estudantes.

Cerqueira e Ferreira (2000) apontam que a formação de conceitos está intimamente ligada com o contato da criança com o mundo, e a criança com deficiência visual, assim como as videntes, precisa de motivação para aprender. Tal motivação pode/deve vir através do manuseio de diferentes materiais que possibilitem que a criança desenvolva sua percepção tátil. É importante ressaltar que os recursos utilizados pelos estudantes cegos e com baixa visão e o tipo de atendimento vão depender do grau de comprometimento da visão. O trabalho a ser desenvolvido com os alunos com baixa visão precisa ser voltado para estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes desses alunos.

Para que o aluno com baixa visão desenvolva a capacidade de enxergar, o professor deve despertar o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer o conceito de permanência do objeto, e facilitar a exploração dirigida e organizada. As atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e está desenvolvendo a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação visual (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007, p. 18).

Os recursos de acessibilidade utilizados para alunos com baixa visão são os *auxílios ópticos* e os *auxílios não-ópticos*. Domingues et al. (2010) esclarece que os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação da imagem e favorecem o uso da visão residual para longe e para perto, é importante destacar que esses recursos são prescritos por oftalmologistas que definem quais são os mais adequados à condição dos alunos.

Ainda de acordo com a autora os auxílios podem ser classificados como: auxílios ópticos para perto e auxílio ópticos para longe. Os primeiros podem ser óculos com lentes especiais, lupas manuais ou de apoio que possibilitam, por exemplo, o aumento do material de leitura. Os auxílios ópticos para longe como telescópios, favorecem a visualização de pessoas ou de objetos distantes.

Figura 1 - Lupas Manuais. Lupas de apoio e de mão. Mostra-se o resultado da ampliação de textos usando os recursos de lupas manuais e de apoio.



Fonte: Domingues et al. (2010, p. 11).

Figura 2 - Lupas Manuais e Telescópio. Exposição de quatro lupas de apoio e de mão e um telescópio.



Fonte: Domingues et al. (2010, p. 12).

Esses auxílios ajudam o aluno a ver o que está escrito na lousa, a ler a página de um livro que não esteja ampliada, identificar uma placa na porta etc., contribuem para que os alunos tenham qualidade, conforto e desempenho visual, mas não descarta a necessidade de modificações de material e de outros cuidados. Convém ressaltar que nem todo aluno com baixa visão necessita de recursos ópticos, pois estes são indicados de acordo com cada caso ou patologia segundo orientação oftalmológica.

Como define Domingues et al. (2010) os auxílios não-ópticos referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, à iluminação, ao mobiliário e aos recursos para leitura e para escrita, como contrastes nas cores, iluminação natural do ambiente, ampliação, móveis ou recursos para posicionamento do material, guia de leitura, bonés; folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com texto ampliado, entre outros.

Alguns alunos com baixa visão têm sensibilidade à luz (fotofobia) e conseguem enxergar melhor quando o ambiente é menos iluminado, então é preciso controlar a iluminação na sala de aula para que esses alunos sintam conforto visual. Têm outros alunos que já preferem o ambiente mais claro e por isso optam por sentar-se próximo à janela e utilizam a luz natural, quando a iluminação não for suficiente o professor pode utilizar uma luminária portátil. Já para o caso de fotofobia, uma cortina contribui para que a luz não incida em excesso.

Quanto ao contraste, devem-se experimentar várias possibilidades até identificar qual fica mais confortável visualmente para o aluno com baixa visão. Dentre as diferentes maneiras de obter o contraste algumas opções são: cadernos com a pauta cor clara e as linhas escuras, existe a possibilidade de já comprar o caderno com a pauta ampliada e com contraste, mas também é possível pegar um caderno com pauta simples e com uma caneta de ponta porosa na cor azul ou preta cobrir as linhas já existentes na pauta para que fiquem bem escuras e contrastantes. Domingues et al. (2010) sugere sinalizar os objetos de uso comum e pessoal com tintas em relevo, coloridas, com contraste adequado às necessidades do aluno com baixa visão, o que facilita o desempenho das atividades.

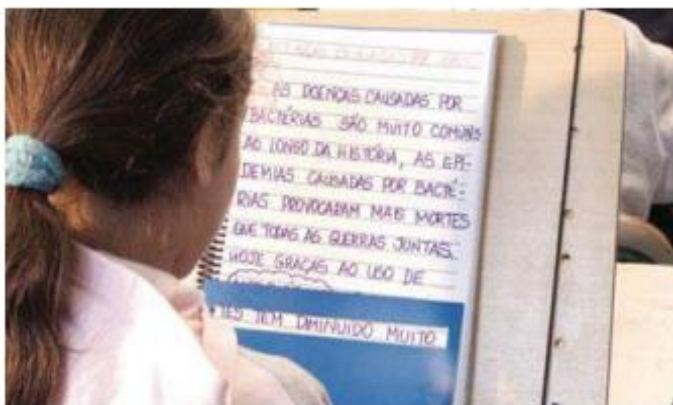
Figura 3 - Atividade com cores contrastantes e material em relevo.



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/70/18/6b/70186b895992dbfb45005713473201a9.jpg>

O uso de material em relevo com cores fortes e contrastantes contribui para que o aluno tenha mais facilidade em executar a tarefa e estimula a visão funcional dele. Alguns móveis ou recursos são indicados para o posicionamento do material do aluno, para que ele tenha uma postura mais adequada ao realizar a leitura e a escrita é recomendado que a mesa dele seja mais alta do que o convencional, que ele faça uso de pranchetas inclinadas ou até mesmo pilha de livros para melhor aproximação e visualização do material.

Figura 4: Recursos não ópticos para leitura: plano inclinado e tiposcópio.



Fonte: Laramara (2018)

Outro recurso que contribui para facilitar a leitura do aluno baixa visão é o chamado “Guia de Leitura ou Tiposcópio”, que também aparece na figura 4, e que é definido pela autora Domingues et al. (2010) como uma régua (vazada ou não), feita com papel-cartão, plástico ou emborrachado preto ou escuro, sem brilho e retangular para destacar palavras ou uma ou mais linhas de um texto. Tem como função diminuir a luz refletida sobre o papel branco, facilitar a localização e orientação da ordem de leitura, além disso, a resolução visual é favorecida e ajuda na concentração.

Outro auxílio não-óptico é a ampliação de materiais, como: Livros, jogos, baralhos, agendas, entre outros, mas é importante esclarecer que somente ampliar o material não é o suficiente e não assegura um desempenho visual eficiente, como recomenda Domingues et al. (2010) é necessário considerar o tipo de letra, o espaçamento entre as letras e as linhas, o tamanho das margens, o tipo de papel, a cor e o brilho.

Figura 5: Cartas de um baralho ampliado.



Fonte: <https://www.casadaacessibilidade.com.br/produto/baralho-ampliado-para-baixa-visao.html>

Além dos materiais citados, tem também a pauta ampliada que auxilia no desenvolvimento do aluno com baixa visão porque possibilita a ampliação do campo de leitura e escrita. Esse recurso consiste num caderno com espaçamento entre as linhas que é maior do que o de um caderno convencional e com as pautas mais marcadas. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) também fazem parte dos recursos que colaboram para a realização de atividades e produção de material:

O computador possui aplicativos e recursos que permitem atender às necessidades de cada pessoa no que se refere à ampliação, ao contraste, à edição de texto e à leitura via áudio. O processo de escrita e de leitura pode ser realizado por meio da combinação de orientações e estratégias pedagógicas, iluminação e instrumentos adequados a cada caso. O aluno com baixa visão deve buscar desenvolver seu estilo pessoal, respeitando a sua capacidade visual e as recomendações médicas (DOMINGUES et al., 2010, p. 15).

O uso do computador requer os mesmos cuidados em relação ao contraste, a iluminação e ao melhor ângulo de visão do aluno. O próprio equipamento tem configurações de acessibilidade que permitem ao usuário fazer os ajustes mais adequados de acordo com sua necessidade por meio do “Assistente de Acessibilidade”. É importante que o profissional faça os ajustes junto com o aluno, pois como afirma Domingues et al. (2010) avalia as vantagens ou não dos modos de utilização que serão propiciados por estas mudanças. Uma opção disponibilizada pelo “Windows” e que pode ser utilizada por alunos com baixa visão é a “Lente de Aumento/Lupa” que pode ter sua posição na tela modificada para diferentes locais e há a opção de redimensionar o tamanho da lente (Domingues, 2010).

As TICs favorecem tanto alunos com baixa visão como alunos cego, um exemplo disso são os leitores de tela que são utilizados em computadores, tablets e aparelhos de celular. Esses softwares capturam as informações de texto e as transformam em áudio por meio de sintetizadores de voz e que contribuem para o acesso da pessoa com deficiência visual a textos verbo-visuais.

Assim, o aluno pode beneficiar-se de diferentes recursos, de acordo com sua necessidade, urgência e tipo de atividade a ser realizada. Cabe ao professor do AEE analisar com o aluno e com os demais professores, as vantagens de utilizar diferentes recursos facilitadores (DOMINGUES et al., 2010, p. 22).

Há diversos leitores de tela, mas como citam Cruz e Rodrigues (2017, p. 2) em alguns casos é necessário investir recursos financeiros para adquiri-los como, por exemplo, o JAWS criado por uma empresa americana e permite operar no ambiente Windows e em seus aplicativos, utilizar programas, editar documentos, ler páginas Web, como informa Domingues et al. (2010).

No contexto brasileiro têm-se o leitor de tela Virtual Vision desenvolvido em 1977 e o DOSVOX criado em 1994 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este último tem sido indicado para crianças e jovens que estão iniciando suas atividades no mundo digital (MELO, 2010). Domingues et al. (2010) comunica que o Virtual Vision, permite utilização do ambiente Windows, os aplicativos Office, navegação pela Internet, uso de programas de comunicação, como Skype e MSN, emuladores de terminais, aplicativos de desenvolvimento e processos. Sobre o DOSVOX:

Ambiente específico com interfaces adaptativas oferecem programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille. Contém jogos didáticos e lúdicos, calculadora vocal, programas sonoros para acesso à Internet, como correio eletrônico, acesso à homepages, tel et, FTP e Chat. O Dosvox contém, ainda, um ampliador de telas e um leitor simplificado de telas para Windows. Trata-se de um programa gratuito (DOMINGUES et al., 2010, p.22).

O Orca é o leitor de tela que vem pré-instalado na maior parte das distribuições Linux várias combinações de fala, além de suporte a Braille e uma lente de aumento acoplada.

A disponibilidade de um computador ou laptop é bastante útil para que o aluno possa usar estes recursos em sala de aula. Nesse caso, ele deve usar fones de ouvido. O professor deve providenciar a digitalização do texto (em CD ou pen - drive) para que o aluno possa acompanhar a aula (DOMINGUES et al., 2010, p 23).

Além desses, tem-se o leitor de tela Non Visual Desktop Access (NVDA), que é um software open-source, portátil, gratuito e constantemente atualizado “por uma comunidade internacional motivada no aprimoramento das funcionalidades de softwares desta categoria” (Brasil, 2009, p. 97-98). Cruz e Rodrigues (2017, p. 2) afirmam que em uma investigação realizada por Oliveira Júnior (2013) na UFRJ o pesquisador verificou que as pessoas com DV desempenhavam de uma forma mais eficiente as atividades quando utilizavam o leitor de tela NVDA. Por meio da utilização deste leitor de tela as pessoas com deficiência visual acessam a internet, navegam nas redes sociais, têm acesso a notícias etc. Para fazer navegação não é necessário que se use o mouse, ela é feita através de um teclado comum.

O NVDA permite que usuários cegos ou com baixa visão possam acessar e interagir com o sistema operacional Windows e vários outros aplicativos. E não precisa ser instalado no sistema, podendo ser levado em um pendrive, CD ou qualquer outro disco removível. Os leitores de tela não apenas facilitam o processo de ensino e aprendizagem do aluno, como contribuem para que ele tenha autonomia para fazer suas atividades, pesquisas e até mesmo acessar a internet sozinho.

Os recursos tecnológicos proporcionam aos alunos com deficiência visual, sejam eles baixa visão ou cegos, a oportunidade de se desenvolverem e de aperfeiçoarem suas habilidades em sua totalidade, o acesso às tecnologias auxilia a superar as barreiras valorizando suas potencialidades e fortalecendo sua autonomia. Quando se trata de alunos com cegueira mesmo com tudo que as TIC favorecem se torna necessário a utilização de outros tipos de recursos, mais especificamente os que possibilitem o uso dos sentidos remanescentes como o tato, audição, olfato e paladar.

Os discentes com cegueira têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que as outros alunos mesmo que algumas barreiras dificultem este processo,

Domingues et al. (2010) informa que os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta da visão, ou seja, a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas.

Os educandos cegos utilizam os sentidos remanescentes como principal meio de compreender as informações, estas chegam às pessoas com deficiência visual por dois canais principais: a linguagem, pois ouvem e falam e a exploração tátil que depende das mãos. O tato e a audição devem ser estimulados desde cedo, uma vez que nos primeiros anos de vida da criança a fala ainda não está desenvolvida, e esses serão os únicos meios pelos quais ela terá contato com o mundo exterior (GIL, 2000). A discriminação tátil é uma habilidade básica e deve ser desenvolvida de maneira contextualizada e significativa em crianças com cegueiras.

O tato fornece informações sobre tamanho, forma, peso, consistência, espessura, densidade, textura, dentre outras, e possui propriedades importantes e diferentes das propriedades da visão no que concerne à percepção de um objeto. Enquanto o tato analisa as partes para configurar o todo, a visão é imediata, global e simultânea (DOMINGUES, et al., 2010, p. 35).

Ao trabalhar com uma criança com cegueira a adequação dos conteúdos precisam ser voltados ao sentido do tato, pois estas crianças adquirem seu conhecimento por meio de experiências que não são visuais, sendo importante como afirma Masini (1994) desenvolver atuações pedagógicas que valorizem o tato, a audição, o olfato e a cinestesia como vias de acesso para a construção do conhecimento.

O tato ocupa um papel fundamental para a aprendizagem, porque é “O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo, é o sistema háptico ou o tato ativo” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184). É o uso do tato que permite o aluno com cegueira aprender a ler e a escrever por meio do sistema braille.

O Sistema Braille utilizado universalmente na escrita por pessoas cegas foi criado na França por Louis Braille, um jovem cego, no ano de 1825. É formado por 63 combinações e representa todas as letras do alfabeto, além de acentuação, pontuação e sinais matemáticos, dentro da sua estrutura são obtidas as combinações diferentes que constituem este Sistema. As pessoas cegas, em todo o mundo, têm acesso à leitura e à escrita de suas respectivas línguas por meio do Sistema Braille.

Figura 5: Sistema Braille

Figura 8: Reglete positiva**Foto:** acervo da autora**Figura 9:** Impressora Braille**Foto:** acervo da autora

A escrita em Braille é produzida basicamente com o auxílio da reglete e da punção ou de máquinas especiais de datilografia de sete teclas. Na reglete escreve-se o Braille da direita para a esquerda na sequência normal de letras ou símbolos. A leitura só é possível após a retirada do papel da reglete e é feita normalmente, isto é, da esquerda para a direita. Na máquina de datilografia Braille e na reglete positiva a escrita é produzida da esquerda para a direita podendo a leitura ser feita sem a retirada do papel, normalmente.

Após apresentar os recursos utilizados e que auxiliam os alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem, seguem dois textos, o primeiro de autoria de Véra Kelling e Mario Marcos Lopes (2018), o segundo de Thaís Alves Fernandes Corrêa (2019), que relatam experiências desenvolvidas com este público na sala de aula e que mostram diferentes formas de como promover a inclusão. Com intuito de melhor exemplificar a temática ora apresentada traz-se aqui alguns relatos de como se sentem os discentes inclusos nesse ensino aprendizagem.

Texto 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNO DEFICIENTE VISUAL

[...] este trabalho surgiu com o objetivo de realizar uma atividade de inclusão de um aluno cego em uma atividade escolar e relatar a experiência dessa inclusão em um projeto de correspondências por cartas, realizado entre duas turmas de quinto ano do ensino fundamental de duas escolas de diferentes municípios. [...].

[...] O aluno cego foi incluído no projeto “Carta na Escola” em igualdade de condições aos demais colegas. Escrevia as cartas em Braille - algumas vezes em sala de aula, outras vezes na sala de AEE - e sua

professora transcrevia em tinta abaixo dos caracteres. Quando o menino recebia as cartas da amiga com a qual se correspondia, a professora lia as cartas para ele.

Na figura 1, vê-se o aluno DV escrevendo em Braille, com o auxílio da reglete e da punção.

Figura 10: Aluno escrevendo em braille com o auxílio da reglete



Fonte: KELLING; LOPES (2018)

Figura 1 — Aluno escrevendo a carta em Braille. Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Algumas vezes, no decorrer do projeto, o menino queria enviar um desenho à amiga, então, ele dizia à professora que imagem gostaria de enviar, a professora desenhava, fazia os contornos em alto relevo e o aluno pintava. [...] Quando a amiga recebia as cartas, examinava com atenção cada letra para ir conhecendo o alfabeto em Braille e ia fazendo as anotações. Diante do interesse da aluna, a professora pesquisadora providenciou um alfabeto em Braille e enviou em uma das correspondências. A amiga era entusiasmada por se corresponder com um colega cego. [...] No dia que se conheceram pessoalmente, a amiga segurava a mão do menino, levava ao seu rosto e dizia: - "Passa a mão no meu rosto para você ver como eu sou!".

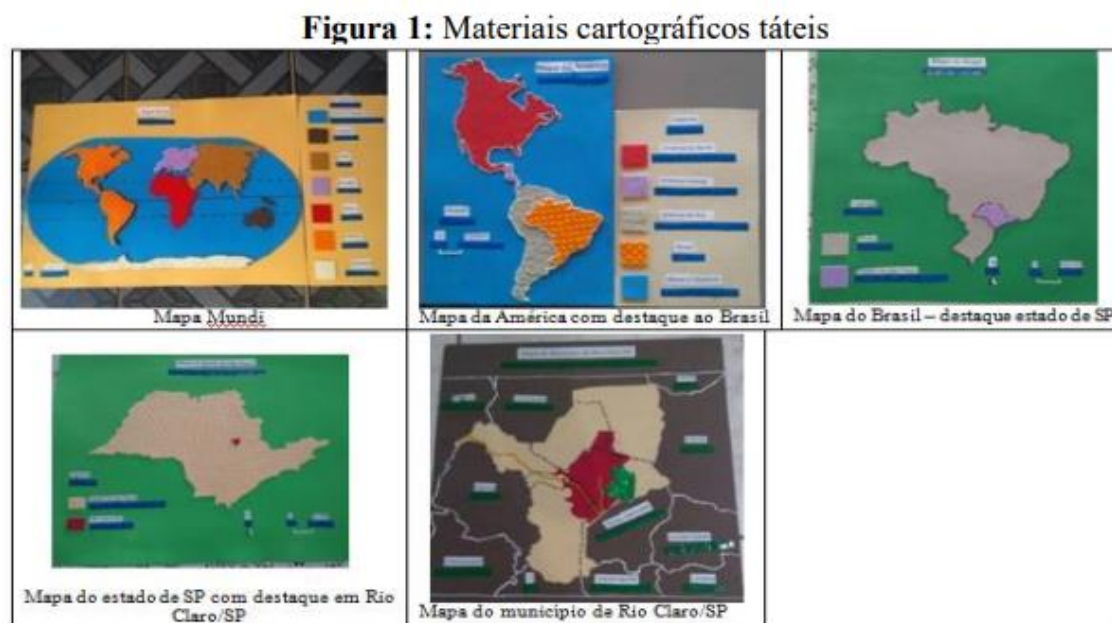
Com o recurso adequado e as metodologias utilizadas na experiência citada acima foi proporcionado ao aluno com deficiência visual a participação de forma ativa durante a atividade proposta em sala de aula, além de escrever as cartas utilizando o sistema braille ainda pôde enviar os desenhos para a colega com quem trocava correspondência, despertando o interesse dela em conhecer mais sobre o sistema de escrita usado pelo aluno cego.

Texto 2 - A RELEVÂNCIA DA CARTOGRAFIA TÁTIL NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

O enfoque desta pesquisa foi o desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos táteis voltados para o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual (cegas ou com baixa visão), a fim de promover um melhor processo de ensino-aprendizagem destas pessoas, que necessitam de materiais adaptados para compreender melhor conteúdos espaciais [...]

[...] Por meio da Cartografia Tátil foi possível elaborar os materiais didáticos que atendam a pessoa cega e de baixa visão, utilizando objetos que contenham cores contrastantes, texturas, formas e tamanhos diferentes, para diferenciar componentes contidos nas representações cartográficas. Também, houve a necessidade de se inserir o sistema Braille e a linguagem escrita ampliada, para que as pessoas de baixa visão possam enxergar adequadamente os textos explicativos. Ademais, todos os materiais adaptados ao longo do projeto foram elaborados para serem utilizados também por pessoas normovisuais. Os materiais cartográficos também foram desenvolvidos com materiais de baixo custo (EVA, cola relevo, papel paraná, entre outros), para facilitar sua reprodução.

Figura 11: Materiais cartográficos táteis



Fonte: Corrêa (2019)

[...] os materiais cartográficos táteis ampliam a percepção do mundo a quem não enxerga. Ao utilizá-los é possível perceber a importância da linguagem tátil atrelada à Cartografia, porque juntas promovem um melhor processo de ensino-aprendizagem às pessoas com deficiência visual.

O uso de recursos táteis são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual, seja ele cego ou baixa visão, pois permite que ele explore por meio do tato elementos do mundo visual. Estes recursos devem conter cores fortes e contrastantes para que possam ser vistos por pessoas com baixa visão. É válido ressaltar que esse tipo de material também contempla alunos que não possuem deficiência visual e pode ser trabalhado com toda a turma e proporcionar uma melhor interação entre todos.

A educação inclusiva traz consigo o desafio de garantir condições de acesso e aprendizagem em todos os espaços e atividades do cotidiano escolar e essas experiências proporcionaram isso aos alunos com deficiência visual.

Observa-se aqui que quando se traz um material que sirva de suporte para o aprendiz e o ensino aprendizagem se faz eficaz, tal eficácia apresenta-se na adequação e utilização do recurso de forma coerente pelo instrutor e beneficiando o aprendiz.

Em suma notou-se ainda que a criação, implementação e aperfeiçoamento das políticas públicas educativas tornar-se-ão, se bem trabalhados, bons instrumentos orientadores das futuras políticas públicas a serem criadas e/ou redirecionadas. Pode-se encerrar este estudo com a seguinte frase de Bauman (2009) em entrevista: “A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto”. A prática educativa deve abandonar os modelos fortemente estruturados, em favor de um processo formativo aberto.

A escola estará constantemente em aprendizado, devido à natureza das especificidades e dinamismo da inclusão. Os sistemas educacionais também devem assumir sua parte de responsabilidade, investindo na construção de contextos escolares democráticos, seja através da formação continuada de seus profissionais, seja através da mensagem subliminar que passam por meio de políticas públicas: um sistema não pode se autoproclamar inclusivo mantendo condições desfavoráveis para a efetiva inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, como classes numerosas, currículos excludentes ou prédios sem acessibilidade. É importante esclarecer que este estudo é parte de uma pesquisa mais abrangente onde envolve-se estas variáveis, portanto com outras possibilidades de análise, conclusões e contribuições.

5 METODOLOGIA

Os motivos que desencadearam o problema proposto no estudo decorrem de dois fatores: o primeiro deles, a experiência adquirida com a atuação de técnica transcritora de braille da Unidade de Educação Inclusiva – UEI da Universidade Estadual do Amapá – UEAP e depois como professora transcritora de braille da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC do Maranhão; e o outro, a formação continuada da pesquisadora Especialização em Gestão Pública (2019) desejada no intuito de compreender para além da sala de aula, o planejamento, a organização, a execução e o controle para que a gestão pública tenha eficiência e eficácia na prestação de serviços à população, o que se aplica também à gestão escolar.

Essas atividades contribuíram para que eu enquanto pesquisadora vivenciasse tanto no ambiente universitário quanto no ambiente escolar, questões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência visual que transpassa o âmbito da gestão na escola e no sistema, provocando diversas inquietações, dentre elas, a questão norteadora da pesquisa “Quais práticas inclusivas as escolas desenvolvem (para alunos com deficiência visual) e qual sua relação com a gestão escolar. Essas respostas precisam ser apresentadas no meio acadêmico por meio de métodos.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a gestão escolar das escolas da rede municipal de Balsas, Maranhão, com foco no gestor escolar.

Dentre as possíveis respostas, destacamos a necessidade de saber como a gestão escolar, a partir da sua função pode contribuir para que ocorra de fato esse processo de inclusão

Estabeleceu-se como objetivos: verificar como ocorre a gestão escolar nas escolas de educação básica do município de Balsas – MA, com um olhar sobre suas funções e suas práticas na construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual. Isso posto, identificar quais as concepções de gestão permeiam as referidas escolas públicas do município de Balsas – MA, se a gestão tem uma concepção de gestão tradicional ou gestão democrática; verificar quais as ações que são realizadas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual no município de Balsas – MA, ou seja, se a gestão escolar desenvolve estas ações, caso desenvolva que ações são essas e será que são efetivas? e identificar as dificuldades que os gestores de escolas públicas de Balsas - MA encontram para implantar uma política de inclusão voltada para alunos com deficiência visual.

5.1 Escolhas metodológicas da pesquisa

Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, na modalidade documental e bibliográfica, inspirada em estudos e pesquisas acerca da temática. Sobre a pesquisa de exploratória, Gil (2002) aponta como objetivo: Proporcionar maior familiaridade com o

problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p. 91)

Para tanto optou-se pelo procedimento metodológico mais adequado a pesquisa, a abordagem qualitativa. Conceituada por Chizzoti como:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado (1998, p. 79).

A pesquisa de abordagem qualitativa busca interpretar, por meio da análise de conteúdo, o contexto do objeto estudado. Esse tipo de abordagem tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. Segundo Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenômeno. Com a pesquisa qualitativa é possível interpretar informações sobre a vida de determinado povo de maneira ampla, informações estas que não podem ser quantificadas.

Na perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: 1) *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*, ou seja, nesse tipo de abordagem o pesquisador mantém contato direto com o ambiente, com a situação, pois como afirma os autores os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador; 2) *os dados coletados são predominantemente descritivos*, já que o material obtido é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos, comumente o pesquisador usa transcrições de entrevistas, fotografias, diferentes tipos de documentos, entre outros; 3) *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*, apontam Lüdke e André (1986, p. 12) como terceira característica, nesse caso o interesse do pesquisador ao estudar um problema é investigar de que maneira ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4) *o “significado” que as pessoas dão às coisas e às sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador*, este precisa compreender e confirmar o ponto de vista dos participantes para então poder revelá-lo ao observador externo; 5) *a análise dos dados tende a seguir um processo*

indutivo, na abordagem qualitativa os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13).

Outra característica desta abordagem que contribui com a produção do conhecimento almejado nos objetivos, refere-se à compreensão dos fenômenos a partir da percepção dos participantes, neste caso, dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores de atendimento educacional especializado, para então, proceder com a análise e interpretação destas percepções.

Quanto aos procedimentos o presente estudo classifica-se como pesquisa bibliográfica. Assim, o ponto de partida foi a pesquisa bibliográfica que tem como objetivo verificar diferentes pontos de vista de autores sobre determinado assunto. Para Gil (2002, p. 45) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Com base na temática da investigação foi feito a revisão bibliográfica das produções acadêmicas realizadas no período de 2016 a 2021, busca das produções acadêmicas foi realizada na Plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³, com o objetivo de obter um panorama a respeito das discussões acadêmicas envolvendo os temas: Gestão Escolar, Educação Especial, Deficiência Visual e Alunos com Deficiência Visual. Utilizaram-se 4 descritores e foram encontradas 237 dissertações e 91 teses sobre Educação especial; 147 dissertações e 40 teses sobre Gestão escolar; 41 dissertações e 9 teses sobre Deficiência Visual e 5 dissertações e 1 tese sobre Alunos com deficiência Visual.

Depois de feita a análise percebeu-se a necessidade de ampliar a discussão sobre a pesquisa proposta, pois foram encontradas pouquíssimas dissertações e quase nenhuma tese que abordasse o tema gestão escolar e/ou educação especial e inclusiva na mesma pesquisa, principalmente quando o tópico abordado era gestão escolar e deficiência visual.

5.2 Análise dos dados coletados

É importante ressaltar que o processo de adesão à pesquisa se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente nos apêndices

³ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

deste estudo. Gestor(a) geral, coordenadores(as) pedagógicos e professores(as) de atendimento educacional especializado assinaram o documento no dia em que concederam suas entrevistas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores gerais, coordenadores pedagógicos e professores de atendimento educacional especializado. Alguns permitiram a captação do áudio das entrevistas, os demais somente a escrita das respostas. Foram feitas observações espontâneas acompanhadas de um diário de campo escrito por mim, levantamento bibliográfico compatível com a temática estudada.

A escolha pela utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados se deu pelo fato de que ela possibilita ao pesquisador fazer, caso venham a surgir, perguntas além das previamente estabelecidas no roteiro, tornando-a mais natural e dinâmica possível. Dessa maneira dá aos entrevistados a possibilidade que indaguem, questionem e reflitam o assunto abordado durante a entrevista. Gerhard et al (2009) a descrevem da seguinte forma:

Na entrevista estruturada, segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas. [...] O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT et al, 2009, p. 72).

A entrevista semiestruturada é um modelo flexível que buscar compreender as perspectivas e as experiências das pessoas entrevistadas. Para Gil (2014) apresenta-se como bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações a respeito das coisas precedentes.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas será utilizado como metodologia para interpretação dos dados coletados a análise de conteúdo. Entende-se por esse método:

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (BARDIN, 2009, p. 44).

Bardin define a utilização da análise de conteúdo como indicada para conteúdos quantitativos ou qualitativos, como afirma Triviños (1987, p. 160) talvez pela influência positivista, Bardin enfatiza os aspectos "quantitativos" que podem ser enfocados pelo método. Mas vale ressaltar a importância do método no campo da pesquisa qualitativa. Por meio da análise do conteúdo é possível encontrar respostas para questões formuladas e confirmar ou não as hipóteses estabelecidas antes do trabalho de investigação.

Bardin (1977) descreve que a análise de conteúdo se desenvolve em três fases: 1- pré-análise, 2- exploração do material e 3- tratamento dos dados, inferência e interpretação. A fase da pré-análise é a fase da organização, também chamada de “leitura flutuante” em que se inicia o contato com os documentos, em seguida faz-se a seleção destes, formula as hipóteses e prepara o material para análise. Em seguida inicia-se a segunda fase que é a exploração do material, momento voltado para a tarefa de codificação. Com base no que explicita Bardin: A codificação é o processo pelo qual os dados brutos: são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 1977, p. 104).

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, como o próprio nome diz, é um tratamento realizado nos resultados brutos. A partir do momento que o pesquisador tem em mãos os dados obtidos ele pode confrontá-los com os dados já existentes, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977). Na terceira fase objetiva-se tornar os dados válidos e significativos.

A pesquisa científica pode ser classificada quanto à natureza como básica ou aplicada, neste estudo é uma pesquisa de natureza aplicada, pois gera conhecimento para aplicação prática dirigida à solução de problema. A pesquisa aplicada tem como objetivo final construir novos conhecimentos por meio da aplicação prática. Segundo Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa aplicada é realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”.

5.3 Ética da Pesquisa

A pesquisa tem autorização ética mediante cadastro e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 53033521.4.0000.0018. Os participantes foram, previamente, orientados sobre os objetivos da pesquisa, as etapas de desenvolvimento e a metodologia que seriam abordadas para a coleta de dados. Além disso, tiveram ciência que faziam parte de uma pesquisa de âmbito de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede nacional – PROFEI.

Foram apresentados aos participantes todos os benefícios e riscos da pesquisa, bem como sua confidencialidade, assegurando a eles a integridade física e moral, de acordo com o CEP. O compromisso com os entrevistados será firmado por meio da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.4 Caracterização do espaço da pesquisa

O *locus* para o desenvolvimento do presente estudo foi a rede de ensino do município de Balsas, Sul do Maranhão, localizado na região Nordeste do país, haja vista ser o de residência da pesquisadora. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) fica localizada no município de realização da pesquisa. É ofertado ao alunado Educação Infantil, Ensino Fundamental Menor, Ensino Fundamental Maior, Classe De Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, dentre outros.

5.4.1 Caracterização do município

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010 a população no município de Balsas é de 83.528 pessoas e a população estimada para 2021 era de 96.951 pessoas, o Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é 0,687. O município fica localizado no Sul do Maranhão, a 802 km de distância da capital.

5.4.2 Secretaria Municipal de Educação de Balsas

Nesta rede de ensino há 23 (vinte e três) escolas de Ensino Fundamental e 10 (dez) de Educação Infantil localizadas na Zona Urbana e 23 (vinte e três) escolas de Ensino Fundamental e 8 (oito) de Educação Infantil localizadas na Zona Rural. O município apresenta um total de 21 (vinte e uma) salas de recursos multifuncionais localizadas na Zona Urbana e 6 (seis) localizadas na zona rural. Atualmente 800 alunos (oitocentos) frequentam a sala de recurso multifuncionais na zona urbana, dentre eles há alunos com deficiência, alunos com altas habilidades e superdotação e alunos com transtornos globais do desenvolvimento, dos 800 (oitocentos) alunos 2 (dois) têm deficiência visual – baixa visão – já na zona rural não tem aluno com deficiência visual – informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação de Balsas, setor de educação especial⁴.

5.5 Caracterização das escolas

Dado um breve panorama do contexto da pesquisa, passa-se agora a apresentar as escolas onde foram desenvolvidas as pesquisas de campo, tendo-se o cuidado de não revelar seus nomes, serão identificadas por Escola Municipal – EMEF1 e EMEF2 e, assim sucessivamente, a fim de manter o sigilo dos sujeitos participantes, de acordo com o Termo

⁴ Para fazer o levantamento do quantitativo de escolas municipais em Balsas e sobre a quantidade de alunos com deficiência visual matriculados foi feito primeiro o contato com o Secretário Municipal de Educação de Balsas que autorizou a realização da pesquisa acadêmica e assinou a carta de autorização para a realização desta. Em seguida a Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Balsas forneceu as informações.

Esclarecido de Livre Consentimento. Desta forma, elegeram-se as escolas que têm o público-alvo da pesquisa que são alunos com deficiência visual, portanto a investigação será realizada em 2 (duas) escolas e contará com a participação de 2 (duas) gestoras, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 2 (duas) professoras de atendimento educacional especializado, um total de 6 (seis) sujeitos.

Para a caracterização do perfil das escolas foi utilizado como base para a construção do quadro o que está disponível na dissertação da autora Janaina Teles Pereira Santos (2016), apenas acrescentou-se as colunas com os tópicos: “Possui Sala de Recurso Multifuncional?”, “Quantidade de alunos com deficiência visual”; foi feito no quadro para a caracterização do perfil das gestoras.

De acordo com o relato dos profissionais da EMEF1 e o que foi possível observar durante a pesquisa de campo, por meio de entrevistas, notou-se que a estrutura da escola é precária. A instituição não tem um espaço adequado para a sala de recurso multifuncional, segundo o relato de G1 (Gestora da Escola Municipal 1) a escola recebeu computador, armários, mesas, e etc, para a SRM, porém não tinham onde colocar, foi então que entraram em contato com a SEMED e conseguiram um espaço alugado para servir de anexo da escola e funcionar como a Sala de Recurso Multifuncional, ou seja, os alunos precisam se dirigir a este local que não fica na escola onde estão regularmente matriculados para que possam receber o atendimento educacional especializado.

Já na escola EMEF2 foi observado que há a SRM e que são bem equipadas, possui equipamentos de informática, mobiliários adaptados e diversos materiais pedagógicos.

QUADRO I - PERFIL DAS ESCOLAS

Nº	Núcleo	Escola	Nível	Turno de Funcionamento	Quant. de salas de aula	Possui Sala de Recursos Multifuncionais?	Quant. de alunos da escola	Quant. de alunos com Deficiência Visual
01	Zona Urbana	EMEF1	Ensino Fundamental Menor	Matutino e Vespertino	5 salas 10 turmas	Sim, mas funciona em anexo.	325	01
02	Zona Urbana	EMEF2	Ensino Fundamental Menor e Ensino Fundamental Maior	Matutino e Vespertino	12 salas 24 turmas	Sim	710	01

Fonte: a autora

5.6 Caracterização dos participantes da pesquisa

No que diz respeito a pesquisa que se deu a partir de entrevistas com a gestora geral, com a coordenadora pedagógica e com a professora de atendimento educacional especializado nas escolas de ensino fundamental em que há aluno com deficiência visual matriculado.

O quadro II caracteriza o perfil das gestoras o quadro III o perfil das coordenadoras pedagógicas e o quadro IV o perfil das professoras de atendimento educacional especializado, essa caracterização é dos profissionais que agem na escola atualmente. Para isso apresenta-se nos quadros a seguir uma distribuição das gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras de atendimento educacional especializado por escola, sua formação inicial e continuada específica na área de educação especial/inclusiva, seu tempo de atuação como professora e na atual função que exerce, além disso, o tempo que está atuando na escola em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

Na EMEF1 a G1 é graduada em Matemática e pós-graduada em Educação Ambiental e Gestão e Supervisão Escolar Formação, não possui curso na área de educação especial, atuou durante 9 anos no magistério, exerce o cargo de gestora há 21 anos, todo esse período na escola em que a pesquisa foi realizada. A C1 é graduada em Letras e pós-graduada em Orientação Educacional e Gestão e Supervisão Escolar, não possui curso na área da educação especial, atuou durante 12 anos no magistério, exerce o cargo de coordenação há 28 anos e na escola em que a pesquisa foi realizada há 16 anos. A P1 é graduada em Pedagogia e Matemática e pós-graduada em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Supervisão e Coordenação Pedagógica, atuou no magistério durante 25 anos, iniciou no cargo de professora de atendimento educacional especializado há 5 meses na escola em que a pesquisa foi realizada.

Na EMEF2 a G2 é graduada em Ciências, habilitação em Matemática e pós-graduada em Matemática e Física, não possui formação em educação especial, atuou durante 21 anos no magistério, exerce o cargo de gestora escolar desde que entrou na escola em que a pesquisa foi realizada há 8 meses. A C2 é graduada em História e pós-graduada em Educação Infantil – Séries Iniciais, atualmente cursa Psicopedagogia, exerce o cargo de Coordenação Pedagógica há 7 anos e há 2 meses na escola em que a pesquisa foi realizada. A P2 é graduada em Ciências com Habilitação em Matemática e Pedagogia, pós-graduada em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar, Metodologia do Ensino de Ciência e Matemática e especialista em Educação Inclusiva, na área de educação especial participou dos seguintes cursos: Workshop estratégia e intervenções práticas para aluno com TEA Especialização em Educação Inclusiva

e Terceira Jornada de Educação Especial Inclusiva e Psicomotricidade, ressaltou que estes foram os mais recentes que ela participou. Está na educação há 22 anos, nesse período já atuou no magistério, na coordenação e atualmente trabalha como professora de atendimento educacional especializado, exerce este cargo há 2 anos, período que trabalha na escola que pesquisa foi realizada.

QUADRO II – PERFIL DAS GESTORAS

Escola	Gestora	Sexo	Formação	Formação Ed. especial	Período de Magistério	Período na gestão escolar	Período na gestão da escola
EMEF1	G1	F	Matemática. Especialista em Educação Ambiental e Gestão e Supervisão Escolar	Não possui	9 anos	21 anos	21 anos
EMEF2	G2	F	Ciências, habilitação em Matemática. Especialização em Matemática e Física	Não possui	21 anos	8 meses	8 meses

Fonte: a autora

QUADRO III – PERFIL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Escola	Coordenadora	Sexo	Formação	Formação Ed. Especial	Período de Magistério	Período na coordenação escolar	Período na coordenação da escola
EMEF1	C1	F	Letras. Especialização em Orientação Educacional e Gestão E Supervisão Escolar	Não possui	12 anos	28 anos	16 anos
EMEF2	C2	F	História. Especialista em Educação Infantil – Séries Iniciais.	Atualmente cursa Psicopedagogia	17 anos	7 anos	2 meses

Fonte: a autora

QUADRO IV – PERFIL DAS PROFESSORAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Escola	Professora de AEE	Sexo	Formação	Formação Ed. Especial	Período de Magistério	Período como professor de AEE	Período como professor de AEE escola
EMEF 1	P1	F	Pedagogia e Matemática. Especialista em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Supervisão e Coordenação Pedagógica.	Especialização em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado.	25	5 meses	5 meses
EMEF 2	P2	F	Ciências com Habilitação em Matemática e Pedagogia. Especialista em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar, Metodologia do Ensino de Ciência e Matemática e especialista em Educação Inclusiva.	Especialização em Educação Inclusiva, Workshop estratégia e intervenções práticas para aluno com TEA e Terceira Jornada de Educação Especial Inclusiva e Psicomotricidade.	22	2 anos	2 anos

Fonte: a autora

Em relação ao perfil do atendimento oferecido pelas escolas, ressalta-se que estas escolas foram escolhidas por terem aluno com deficiência visual. Essas unidades escolares há anos atendiam os discentes num ritmo tradicional e, a partir do momento que receberam matrículas dos alunos das salas de recursos, sentiram necessidade de rever toda sua prática pedagógica a fim de se adequar e atenderem com qualidade todos os alunos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção será apresentado os resultados obtidos na pesquisa realizada com 2 (duas) gestoras, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 2 (duas) professoras das AEE pesquisada nas EMEF1 e EMEF2 que participaram desse estudo. Segundo Del-Masso, “Esse é o papel fundamental da pesquisa científica: remeter-nos a questionamentos, a dúvidas, a sanar dúvidas, a refletir, a sugerir novos estudos, novas pesquisas, entre outras ações [...]” (DEL-MASSO, 2012, p.13).

Desta forma, apresenta-se a seguir os dados de maneira clara e objetiva, constituindo a realidade do objeto de estudo. A partir das respostas apresentadas pelos participantes (Apêndice A), emergiram 3 categorias de análise, sendo elas: Categoria 1: Percepções dos coordenadores e professores sobre a gestão, Categoria 2: Formação de Professores e Categoria 3: Concepção da gestão sobre desafios para promoção da inclusão escolar.

Categoria 1: Percepções dos coordenadores e professores sobre a gestão

Nessa categoria, buscou-se compreender como as coordenadoras pedagógicas e as professoras do Atendimento Educacional Especializado veem a participação da gestão escolar nas ações desenvolvidas na escola para inclusão dos estudantes com deficiência.

De acordo com as falas das coordenadoras (C1 e C2), as gestoras (G1 e G2) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF1 e EMEF2) possuem um olhar atencioso para com os alunos com deficiência e demonstram interesse em promover a inclusão escolar.

Sempre que tem algum questionamento sobre esses alunos, independentemente de ter deficiência visual ou qualquer outra deficiência a gestão está sempre preocupada em reunir, conversar, orientar, buscar as meninas do AEE e juntamente com elas discutir ideias de como fazer essa inclusão, de como trabalhar essa avaliação desse aluno, de como trabalhar a atividade, de como trabalhar esse processo para esse aluno. Então tem essa preocupação da equipe, da equipe gestora e da equipe do AEE de trazer soluções para que a gente possa facilitar esse trabalho em sala de aula para esse aluno (C2).

No relato da C2 observa-se um fator relevante que contribui para a construção de uma escola inclusiva, o diálogo entre a gestão escolar e as docentes que atuam na unidade de ensino. Essa postura por parte da gestão em buscar compreender junto as professoras do AEE, qual a melhor forma de se trabalhar com o aluno com deficiência de maneira que facilite o processo de ensino e aprendizagem dele é de fundamental importância para o processo de inclusão escolar. Como defendem Azevedo e Cunha (2008, p. 65):

Acredita-se que hoje os gestores devem ser profissionais comprometidos em atender às diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo e com a formação do cidadão, apto a exercer cidadania. Cabe aos gestores acompanharem e proporcionarem de perto o desenvolvimento integral dos educandos, buscando promover por um lado às conquistas individuais e coletivas e por outro lado, trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais e o respeito por elas por meio de discussões, reflexões, interação com a família, comunidade, corpo docente e os demais no processo educativo. Azevedo e Cunha (2008, p. 65).

Nesse modelo de gestão, é fundamental integrar os membros da equipe escolar: equipe gestora, corpo docente, funcionários e comunidade escolar, para que juntas tomem as decisões e busquem por soluções frente aos desafios que surgem na escola. Segundo Libâneo, Oliveira e Tosi (2003, p.67) a gestão democrática participativa baseia-se na relação entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões, pois apesar de cargos diferentes e especialidades distintas os objetivos são comuns.

No relato das coordenadoras e das professoras de AEE verificamos que a gestão escolar tem demonstrado empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas visando a permanência e uma educação de qualidade para os alunos com deficiência visual. De acordo com a fala da C1 todos os alunos públicos do AEE são contemplados nas decisões tomadas pela equipe gestora; para C2 a busca para melhorar as condições físicas da escola tem sido constante:

Sim. Todos os documentos ou decisões tomadas, os alunos do AEE são contemplados (C1) Sim, a gente tem sentado muito e buscado muito essa questão, inclusive o acesso porque a gente sabe que a nossa escola não é muito acessível para cadeirante, para alunos que tem dificuldade de se locomover, então a gente está buscando sempre melhorar esse processo, essa facilitação para o aluno. Eu vejo a gestão muito preocupada com essa questão, ela tem demonstrado empenho e a gente aprende todos os dias, a gente está aprendendo. Então nós enquanto gestores estamos aí buscando essa parceria aí com as meninas da sala multifuncional para a gente entender melhor esse processo e buscar as soluções (C2).

Sabe-se que para a construção de uma escola inclusiva é necessário que haja diversas adequações e que estas priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros. Como afirma Tezani (2004, p. 84):

Garantir o acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais, através da eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem sua comunicação são algumas de suas funções; para isso se faz necessário o contato direto e constante com os pais e demais profissionais. Outro fator necessário para a construção da escola inclusiva por parte da gestão escolar é promover adaptações curriculares e arranjos necessários com apoio do especialista, proporcionando o contato com o especialista da sala de recursos.

Quando C2 disserta sobre a escola não ter acessibilidade para cadeirante e enfatiza que isso já está em discussão com a gestora da escola para buscarem soluções que facilitem a

locomoção desse aluno, percebe-se que há preocupação e interesse por parte da gestora. Outro fator necessário para a construção da escola inclusiva por parte da gestão escolar é promover adequações curriculares de pequeno e/ou de grande porte, as que são consideradas de grande porte necessitam de maior apoio da gestão escolar. Essas mudanças curriculares se referem e são de responsabilidade da direção da escola e da secretaria municipal e estadual de educação de acordo com Secretaria de Educação Especial – SEE (Brasil, 2000), como bem afirma P1:

Sim, mas a questão física do prédio em si é algo que não depende só da gestão escolar, depende da gestão municipal também e ela vem correndo atrás pela reforma da escola, construção da sala. Veio dinheiro, está lá na conta o dinheiro que veio do governo federal para a equipagem da sala, porém não tem espaço ainda. A sala não foi feita esperando o governo municipal realizar construção, então em termo de físico não (P1).

Ainda sobre o questionamento da gestão escolar demonstrar empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas da escola, P1 afirma que há esse empenho, mas que para melhorar as condições físicas não depende somente dela, e sim da gestão municipal também, pois a gestora busca insistentemente junto à gestão municipal para que a escola seja reformada e que seja construída uma SRM. Segundo o relato da P1 a EMEF1 recebeu uma verba do Governo Federal destinada a compra de recursos para equipar uma SRM, porém a escola não tem esta sala porque não há espaço para a construção de uma no terreno da escola. Por isso a necessidade de uma reforma, como citou P1. Ainda segundo P1, enquanto a SRM não é construída, G1 opta por deixar o dinheiro guardado na conta e não comprar os recursos, pois não tem a sala.

Com base nos dados disponibilizados no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE a EMEF1 foi contemplada em outubro de 2013 com o PDDE – Acessibilidade e em setembro de 2021 com o Programa Sala de Recursos Multifuncionais – Escola Acessível. O Programa tem como objetivo:

Art. 1º Destinar os recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica para fins de promoção da acessibilidade das salas de recursos multifuncionais específicas ou bilíngues de surdos destinadas ao processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias – UEx, para cobertura de despesas de custeio e capital. Parágrafo Único. Os recursos financeiros de que trata o caput serão liberados em favor das UEx das escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação – SEMESP/MEC e ratificadas pelas secretarias de educação dos municípios, estados e do Distrito Federal às quais se vinculam, de acordo com os critérios de priorização do Programa Escola Acessível.

Os recursos desse programa são repassados por meio do PDDE e devem ser destinados às ações de aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, para atender as especificidades pedagógicas dos estudantes da educação especial, matriculados em classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Os/as Secretários/as de Educação é quem devem acessar o PDDE INTERATIVO e confirmar o termo de adesão e ratificar a(s) escola(s) pré-selecionadas. Após escolha das escolas enviar adesão, a secretaria de educação deve entrar em contato imediatamente com as escolas indicadas e informar aos diretores sobre a necessidade de preenchimento do plano de atendimento no PDDE interativo. Conforme as informações acerca do programa, nota-se que para a escola ser contemplada não depende apenas da gestão escolar, mas da gestão educacional. P2 relata que a gestão escolar demonstra empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas da escola.

Sim. A gestora aqui é bem presente, embora esteja com pouco tempo que ela assumiu a escola, mas ela é muito presente, então ela está sempre ali perguntando dos alunos, ela vem aqui na sala e pergunta se a gente está tendo alguma dificuldade, como é que está, se precisa algo dela. Então assim, a questão da sala, a nossa sala de AEE ela está bem composta tanto da parte pedagógica quanto do mobiliário, então essa parte ela cuida para não faltar material, para que o aluno chegue aqui na escola e seja bem atendido e assim, conversando com os professores também, conversando com os pais. Tem alguns casos aqui que quando a gente precisa dela e ela está ali presente, então ela sempre está ali correndo atrás, não deixa... não está deixando faltar nada e está ali presente em todas as ações, então acho que ela está se saindo bem nesse sentido (P2).

De acordo com o FNDE a EMEF2 foi contemplada no ano de 2018 e 2021 com o PDDE acessibilidade e com o Programa Sala de Recursos Multifuncionais – Escola Acessível, respectivamente. Quando a professora diz que a sala tem diversos recursos pedagógicos e está equipada em relação ao mobiliário percebe-se o compromisso de G2 em fazer o que está ao seu alcance para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Sim. A gestora aqui é bem presente, embora esteja com pouco tempo que ela assumiu a escola, mas ela é muito presente, então ela está sempre ali perguntando dos alunos, ela vem aqui na sala e pergunta se a gente está tendo alguma dificuldade, como é que está, se precisa algo dela. Então assim, a questão da sala, a nossa sala de AEE ela está bem composta tanto da parte pedagógica quanto do mobiliário, então essa parte ela cuida para não faltar material, para que o aluno chegue aqui na escola e seja bem atendido e assim, conversando com os professores também, conversando com os pais. Tem alguns casos aqui que quando a gente precisa dela e ela está ali presente, então ela sempre está ali correndo atrás, não deixa... não está deixando faltar nada e está ali presente em todas as ações, então acho que ela está se saindo bem nesse sentido (P2).

Para os alunos com deficiência visual as adequações curriculares de grande porte, segundo Tezani (2004) se trata de: Fornecer recursos para acesso ao ensino como reglete, punção, ábaco, sorobã, lupas, tele lupas, entre outras coisas, adquirir escritos em Braille e fornecer material tátil sinestésico. P2 relata que a gestão escolar demonstra empenho para

melhorar as condições físicas e pedagógicas da escola tais afirmações estão contidas na citação acima. Na próxima categoria iremos apresentar acerca da formação dos professores que atuam na escola.

Categoria 2: Formação de Professores

Para esta segunda categoria, procurou-se por meio dos dados obtidos das profissionais entrevistadas discorrer sobre a formação de Professores. Através do levantamento foi possível conhecer um pouco mais sobre a formação de cada profissional e o trabalho da prefeitura em fornecer aprimoramentos para a educação.

Segundo as respostas obtidas das coordenadoras (C1 e C2), das gestoras (G1 e G2) e das professoras (P1 e P2) das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF1 e EMEF2) pode-se ver que algumas não possuem cursos voltados à Educação Especial, porém outras citam algum tipo de formação no currículo e também comentam sobre o que é oferecido e a importância desses cursos aos educadores.

Não, na verdade o que acontecia era a formação com o professor do AEE e esse professor a gente tirava um tempinho para ele ser multiplicador da escola. Olha antes da pandemia no primeiro momento inicial do ano teve, aí quando teve a pandemia e desandou tudo, mas nesse momento aí sempre tinha como sempre quando acontecia as formações no geral da escola aí tinha aquele tempinho para o professor passar os formulários de coisas, de identificar os alunos novos com alguma deficiência, dessa forma está, sempre teve esse momentinho (G1).

Com o relato apresentado da G1 um aspecto negativo foi percebido em relação ao fato da pandemia da COVID-19 que inibiu as formações que eles tinham com um professor específico. Ela também deixa claro que apesar dessa consequência, os encontros ocorriam periodicamente e eles conseguiam se desenvolver de forma satisfatória.

Com a existência dessa necessidade de complementação do saber prático e teórico para o profissional docente é recomendável retornar as ações assim como eram antes da pandemia, contornando esse aspecto negativo. Nessa mesma linha de pensamento Libâneo (2012, p.87) destaca:

Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe, e estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (LIBÂNEO, 2012, p.87).

O autor ressalta que o trabalho destes profissionais é indispensável para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Diante a fala de G1 destaca-se como a cooperação e socialização de saberes é importante, e a ação que ocorre na escola tem como

objetivo a qualificação docente, propiciada pela multiplicação de saber a partir do professor AEE.

Partindo para as falas da C2 temos outra visão do que acontece no local, relacionado a ofertas de cursos na área de educação especial/educação inclusiva voltado a deficiência visual.

Não, no município especificamente pra deficiências não vejo essa formação, mas eu vejo assim a formação com a equipe que trabalha diretamente com a sala multifuncional, tem uma responsável na prefeitura e ela traz a equipe dela e faz aquela formação interna com a equipe que trabalha diretamente nas escolas só com os profissionais do AEE, eu sinto muita essa falta pra preparar o professor que tá na sala de aula, ele está na sala de aula todos os dias, é ele que vai avaliar, é ele vai observar esse aluno, é ele que vai conviver diretamente com esse aluno (C2).

Com essa colocação observa-se a preocupação da coordenadora com o desenvolvimento dos professores, que devem estar aptos ao exercício profissional. Para Glat et al. (2007) esse conhecimento deve ser buscado para que não ocorra entraves ao iniciar a atividade profissional e para que garanta a permanência de todos os alunos.

Nesse sentido encontra-se nas falas da C2 discussões no estudo de Santos (2015), como qualificação da prática docente, busca por mudanças efetivas nas práticas de professores. Entretanto, nesta escola não são totalmente capacitados para atuar com deficientes visuais e C2 cita a necessidade de preparação do corpo docente.

Ela pontua a importância da preparação do professor para as vivências em sala de aula, e por meio disso sabemos que a formação é sem dúvida de suma importância, uma vez que se caracteriza por ser um auxílio ao profissional fazendo que participe de seu ambiente envolto e incorpore esses saberes junto a sua profissão como discutem Mendes & Vilaronga (2014).

Partindo ainda para outro relato da C2, verifica-se o sentimento que a coordenação possui devido a essa necessidade que os profissionais da escola possuem. Ela continua descrevendo alguns pontos que sobre o atendimento especializado.

O AEE faz um atendimento especializado, mas a sala de aula quem está lá é o professor, então sinto muito a falta dessa preparação para o professor trabalhar com o aluno, conhecer o processo avaliativo, como lidar com essa situação né, como incluir de fato esse aluno nesse processo de ensino aprendizagem. Para se tornar esse processo igual a gente não tem que quer... a inclusão não é algo que eu tenho que adequar? Não! A inclusão é algo que tem que acontecer de forma natural, então sinto muita falta dessa formação para o professor que está na sala de aula com esse aluno (C2).

C2 ressalta a necessidade da formação para que esses professores se desenvolvam e exerçam suas funções satisfatórias no ensino aprendizagem com os alunos. Essa formação deve

ocorrer de forma que contemple os conhecimentos teóricos práticos e promover espaços para compartilhamento das vivências, dificuldades e descobertas.

Como esses profissionais partilham suas vivências e aprendem com a equipe trazida da prefeitura, por meio dessas interações e discussões entre profissionais é possível encontrar novas estratégias pedagógicas.

Para início, destaca-se a mesma indagação feita a todos os profissionais, sobre possuir algum curso relacionado à educação especial. Dentre as respostas alguns disseram diretamente “não” e outras afirmaram possuir curso ligado a área.

G1 e G2 e C1 deram resposta negativa à pergunta, e C2 confirma que está cursando Psicopedagogia. P1 e P2 comentaram que possuem cursos na área, P1 explicou ser formada em Pedagogia, ter educação especial em LIBRAS e o AEE pós. P2 afirmou ter especialização em Educação Inclusiva e que recentemente havia participado do Workshop estratégia e intervenções práticas para aluno com TEA e Terceira Jornada de Educação Especial Inclusiva e Psicomotricidade.

Os professores possuem um grande papel dentro das escolas, devem buscar sempre atualizações em habilidades para ajudar na prática do ensino em sala de aula e a colaboração com outros profissionais para a construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas. A partir disso, alunos com necessidades educacionais especiais possuam oportunidades iguais de aprendizagem.

A formação continuada se conceitua como um ponto principal para melhorar a qualidade de ensino aprendizagem em relação a inclusão. De acordo com Machado (2000), é difícil avançar na educação inclusiva nas escolas quando o professor não possui competência suficiente para educar a todos os estudantes. Todos os envolvidos neste processo devem possuir conhecimento, não só os professores de atendimento educacional especializado.

Essas habilidades são necessárias para a adequação do currículo, criação de estratégias, resolução de desafios diários. O autor considera essas medidas como principais na escola, para ofertar condições de ensino aprendizagem adequada às necessidades desses alunos.

O papel dos professores, na condução de suas práticas, torna-se crucial para que a inclusão educacional avance, pois ela permite um chamado para que as mudanças nas salas de aula se concretizem de fato. Isso é essencial, pois a sala de aula é um espaço este onde a heterogeneidade é presente. Desta forma, partimos para a análise da 3 categoria: concepção da gestão sobre desafios para promoção da inclusão escolar, a qual permite avançar em aspectos importantes, materializados através da ação pedagógica e que precisa ultrapassar os espaços escolares.

Categoria 3: Concepção da gestão sobre desafios para promoção da inclusão escolar

Neste espaço percorre-se os depoimentos dos profissionais das escolas para refletir sobre suas concepções acerca dos desafios encontrados para promover a inclusão. Para início verifica-se nas palavras de G1 o que foi mais difícil para essa promoção.

Na verdade, o nosso desafio foi desde a montagem da sala, por exemplo, aqui tem escola que desde que teve o primeiro espaço já ficou algum espaçozinho direcionado pra sala de multifuncional, nós começamos a receber computador, armário, mesas e nós não tínhamos espaços e aí nós corremos na SEMED, lutamos pra conseguir que foi quando a gente conseguiu esse anexo nessa casa alugada, que funcionava nessa casa alugada a sala multifuncional desde 2009 por aí...2010, que foi quando nós começamos a receber nossos materiais né permanente na sala, e assim foi um desafio muito grande como continua ainda até porque nós estamos no espaço alugado ali na outra escola, espero que logo seja construído essa sala aqui pra gente ter um espaço realmente favorável e de acolhimento pra cada um (G1).

Aqui percebe-se um grande esforço por parte dos profissionais para garantir que inclusão faça parte do ambiente escolar, a gestora aqui é a grande responsável para agregar uma sala multifuncional no espaço escolar. Ela reconhece que este espaço pode garantir trocas importantes de experiências, possibilitar a formação e consolidar a todos os envolvidos. Com isso Machado (2000) cita que para que isso ocorra é preciso possuir todos os membros da escola nos planejamentos e programas que serão implementados.

Seguindo o comentário feito sobre o espaço escolar a diretora busca um espaço semelhante ao que se lê em (BRASIL, 2007, p. 14)

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, 2007, p. 14)

Aqui se propõe que para que haja a inclusão, é recomendável organizar recursos pedagógicos e acessíveis para que se tenha o currículo, comunicação e espaços físicos voltados às necessidades dos alunos. É imprescindível que a escola apresente um espaço adequado com equipamentos que desenvolvam o ensino aprendizagem dos alunos e a gestora tem ciência que ao agregar esta sala é o mesmo que melhorar a acessibilidade.

O professor sente muita dificuldade porque ele entende assim “eu tenho um aluno com deficiência visual, eu não tenho formação pra trabalhar com esse aluno” então precisa de ter o cuidador e nem sempre a gente tem esse cuidador disponível né?! Aqui é uma escola que tem muitos alunos com necessidades especiais e não temos cuidadores

suficientes para acompanhar cada aluno e eu acredito que a maior dificuldade seja essa, de você saber lidar com esse aluno que tem baixa visão ou que tenha problema de deficiência visual porque precisa de alguém para fazer essa interpretação para ele. O professor não está preparado, na verdade não está preparado, então acredito que a maior dificuldade seja a não preparação do professor para receber esse aluno com esse tipo de deficiência (C2).

No ponto de vista do C2, o questionamento nos mostra que uma das principais dificuldades da escola é a não preparação dos docentes para a realidade escolar. Sabe-se que o despreparo dos professores se torna um empecilho, porém não determina para que não aconteça inclusão de alunos deficientes. Esse problema gera limitações entre os dois lados.

Os professores possuem medos diante desta situação, de serem cobrados e taxados como incapazes de não realizar o objetivo de ensinar alunos com deficiência. Com isso, é necessário que eles entrem nessa constante corrida para adquirir conhecimentos com a finalidade de acompanhar a evolução constante. Para Santos (2015), para que se tenha a inclusão na escola, é preciso o professor ter criatividade, e buscar sempre se atualizar e encontrar recursos que atendam às necessidades dos estudantes em sala. A seguir observa-se mais relato de P2.

E uma outra que eu acho uma dificuldade ainda é os demais professores, os professores da sala regular, não a aceitação que eles tentam fazer, mas vamos dizer assim ter mais, não sei se o correto seria dizer disponibilidade porque eles têm tanta... a função deles é tão grande, eles têm muito trabalho, é muita coisa para fazer. Se tem mais um aluno ali que precisa de um apoio a mais, vamos dizer assim... que eles fazem, mas não tem tanto tempo, não tem tanta dedicação com aquele aluno quanto deveria. E uma aula é muito corrida, 45 minutos e ele tem que dar conta de todos aqueles alunos e ainda dar atenção especial para esses né?! Então eu acho que aí é uma coisa que dificulta e não sei o que seria solução, mas também é a gente ir tentando, ir estudando mais, é pesquisando mais, é fazendo o momento de estudo com os professores para a gente buscar as soluções (P2).

Nessa situação, observa-se que a P2 entende os dois lados que o professor enfrenta diante a inclusão na escola. Por um lado, entende-se que o professor tem um grande compromisso para com a educação, porém ele sozinho não possui condições de transformar a estrutura escolar.

Em suas falas também é citado que os profissionais se sentem sobrecarregados e mesmo assim precisam desempenhar seus papéis para suprir essa grande quantidade de alunos com deficiência na escola.

Pode-se ver também que P2 destaca que os professores almejam ter essa capacitação para melhor atendimento de seus alunos. Essa preocupação fica presente em seu depoimento onde destaca a importância de incitar os professores a buscarem formações na área.

Segundo a LDBEN (1996), é dever da instituição de ensino garantir adequação ao currículo, espaço físico, materiais e a formação do profissional para garantir aos alunos dentro do processo de inclusão acesso ao mercado de trabalho.

Sim, a gente tem sentido muito e buscado muito essa questão, inclusive o acesso porque a gente sabe que a nossa escola não é muito acessível para cadeirante, para alunos que tem dificuldade de se locomover, então a gente está buscando sempre melhorar esse processo, essa facilitação para o aluno. Eu vejo a gestão muito preocupada com essa questão, ela tem demonstrado empenho e a gente aprende todos os dias, a gente está aprendendo. É uma gestão nova também assim como a coordenação que é nova para a escola e para a equipe, então a gente busca o apoio do AEE, da sala multifuncional porque ela já vem desse processo, então já conhece mais. Então nós enquanto gestores estamos aí buscando essa parceria aí com as meninas da sala multifuncional para a gente entender melhor esse processo e buscar as soluções (C2).

Seguindo o relato da C2 é importante destacar as dificuldades que a gestão enfrenta no espaço escolar, mesmo assim estão dispostos a mudar essa realidade através da união com os profissionais da sala multifuncional, aprendendo através da troca de experiências para resolver esses entraves.

A escola aqui tem o papel muito grande com o objetivo de proporcionar a esses alunos a identidade social e cultural, sem exclusões e ao mesmo tempo possuir profissionais que se aperfeiçoem em uma constante para atender as necessidades da sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando do Brasil as reflexões centradas na integração começaram em 1960, que contribuíram para aprender que é possível orientar não só os grupos homogêneos como os heterogêneos, no mesmo espaço. Dessa forma atrelado a assertiva o trabalho ora apresentado trouxe uma análise de que a integração e inclusão nos remetem a ideia de inserção escolar, por essa razão as práticas são confundidas no momento de aplicá-las. Assim a integração considera as deficiências como problemas das pessoas e visa à manutenção das estruturas institucionais, visualiza as pessoas.

Outrem, a integração classifica os alunos na sua homogeneidade, trata as diferenças como um problema, há um planejamento único sem contextualização da diversidade de cada um. Isso posto, o sistema educacional se mantém inalterável, com a focalização no aluno. Nessa reflexão, há uma integração apenas física e social com uma visão única nos déficits, onde se oferece visivelmente práticas que constroem o aluno como diferente. Por outro lado, a inclusão classifica os alunos na sua heterogeneidade, respeita as diversidades, há cooperação, pois a responsabilidade é coletiva, onde a diferença é vista como um desafio. Busca-se um planejamento flexível, contextualizado e envolvendo todos os alunos para que se desenvolvam no âmbito cognitivo, social e cultural.

Em suma interpretou-se com a pesquisa que o entendimento sobre o conceito, bem como os princípios que norteiam a proposta de educação inclusiva, mas especificamente aos discentes com deficiência visual objeto de nosso estudo, ainda não estão definidos para os gestores. Em relação ao conceito de gestão escolar, observou-se que prevaleceu o entendimento de gestão compartilhada, mas os entrevistados não relacionaram a necessidade de uma gestão compartilhada com a construção de uma escola inclusiva.

Fato notório afirmar que no transcorrer da análise das entrevistas ficou bem clara a falta de conceitos referentes às temáticas destacadas nesta pesquisa – tais como educação inclusiva, integração, gestão escolar –, revelando a falta de conhecimentos pedagógicos nesta área para os gestores pesquisados. Partindo do campo teórico para o campo da prática, constatou-se que, em relação à atuação da gestão escolar para a inclusão de alunos com deficiência visual, essa unidade escolar garante a acessibilidade relacionada às questões arquitetônicas, tecnológicas e instrumentais.

Notadamente ao longo da pesquisa de campo observou-se que em relação aos recursos humanos, a unidade escolar está amparada por diversos profissionais especializados, mesmo assim surge no entendimento dos entrevistados a necessidade de investimento na formação do professor da sala de aula comum. Essa formação do profissional da sala de aula comum poderia

ser oferecida pelos profissionais especializados que estão atuando na própria escola, mas, como há um desconhecimento sobre o atendimento que os profissionais da sala de recursos desempenham, essa parceria fica comprometida. Observou-se, ainda, que nessa unidade escolar, as práticas pedagógicas para a inclusão, na visão dos entrevistados, se restringem ao atendimento na sala de recursos, sendo valorizada na sala comum apenas a aprendizagem de conteúdos sociais como a participação, a convivência.

Isso posto, entende-se que a inclusão acontecerá na educação inclusiva quando todos os envolvidos no sistema educacional se propuserem a pensar e a agir de maneira criativa, responsável, acolhedora, flexível, solidária, por fim que se busque o sucesso e a alegria de viver bem na sociedade. Pode-se dizer que o termo inclusão surge para eliminar as situações de desintegração. Assim, não se pode pensar que um ou outro será mais importante para a inclusão ocorrer nas escolas, mas sim, uma compreensão nas suas contradições, uma reestruturação, que envolve os órgãos governamentais, a sociedade, as comunidades escolares, professores, famílias e alunos.

Contudo, percebeu-se a importância do papel do gestor escolar diante da inclusão dos alunos com deficiência, pois a gestão escolar pode contribuir para que os alunos tenham educação com qualidade, bem como a participação ativa e coletiva do aluno, a fim de que tenha condições de construir o conhecimento, tornando-se cidadão reflexivo e crítico sendo capaz de transformar a sua realidade. Porém, entende-se que o gestor encontrará dificuldades ao longo do exercício de suas funções, mas com o apoio de toda a equipe será possível buscar as soluções para os entraves que surgirem, proporcionando aos alunos um ambiente acolhedor e inclusivo, em que o educando permaneça na escola e tenha sucesso em suas aprendizagens.

Em suma ressalta-se que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos, a educação inclusiva exige modificações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico, outro fator que deve ser ressaltado é a promoção das adequações curriculares e os arranjos satisfatórios com apoio do especialista, proporcionando sua presença na sala de recursos.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2010. p. 105-126.

_____. Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; BARBOSA, Esther Augusta Nunes. Helena **Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.26, supl., dez. 2019, p.163-177.

BERGAMO, R. B. Pesquisa e Prática Profissional: educação especial. Curitiba: Ibpx, 2009.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 75-76.

_____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e 69 Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 42-72, jan./abr. 2015 Artigo Olgaíses Maués | Stella Segenreich | Celia Otranto da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria de qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15/05/2022.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Diário Oficial da União, 26 de abril de 2007.

_____, Ministério da Educação; BRASIL. Diretrizes nacionais do programa escola de gestores da educação básica pública. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09/05/2022.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19/05/2022

_____. **Decreto no nº 10.656 de 22 de março de 2021**. Regulamenta a Lei no 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 22 de março de 2021.

_____. e-MAG Leitores de tela: Descrição e Comparativo. 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf Acesso em: 30/01/2022.

_____. RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 45 DE 29 DE AGOSTO DE 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 08/06/2022

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11/05/2021

_____. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011, Seção 1 - Edição Extra - 18/11/2011, Página 5 (Republicação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09/09/2022.

_____. José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* - 1ª ed. - Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 23-44.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 24/07/2022

_____. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2015.

_____. MEC. Portaria Ministerial nº 13/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. Publicado no Pátio – revista pedagógica –ARTMED/** Porto Alegre- RS, Ano V, nº 20, Fev/Abr/2002, p.18-28. Disponível em: <http://direitoadiferenca.files.wordpress.com/2010/05/ensinando-a-turma-toda.pdf> Acesso em: 11 de out. 2021.

_____. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73 Resolução nº 4, de 1º de outubro de 2009 institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Recuperado em 27 de novembro de 2019 de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

_____**OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; Educação escolar: políticas estrutura e organização.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

_____**Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____**Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23/03/2022.

_____**Decreto nº. 6.094, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília: 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18/05/2022

_____**Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, 2005. Disponível em: [Garantindo o Acesso. à Educação para Todos UNESCO - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](#). Acesso em: 20/09/2021.

_____**Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática/José Carlos Libâneo.** – 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

_____**Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: Acesso em: 20/06/2021.

_____**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996. Disponível em: [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n-9.394 de 1996.pdf - Google Drive](#). Acesso em: 20/02/2022

_____**Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Brasília: DOU, 2002. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-ainformacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 24/06/2022.

_____**Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.** Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/2353.pdf>. Acesso em: 14/04/2022

_____**Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** 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: [/1/2014"http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm) – Acesso em 27/01/2022.

_____**Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____**Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Recuperado em 06 outubro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm acesso em: 23/08/2021

_____. ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 29 de agosto de 2006. Brasília: 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 05/08/2022

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24/10/2021

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 02/08/2021.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06/06/2021.**

_____. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: 2001.CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.

_____. **Ministério da Educação. Programa Escola Acessível. Secretária de Educação Especial. Busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais**, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2009. Disponível em: Acesso em: 07 jan.2023.

BRASIL, M.E.C. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf > Acesso em 10 fev. 2021.

_____, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRUNO, Marilda M. Garcia; MOTA, Maria Glória B. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual. **Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2001.

CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>. Acesso em: 18/05/2022

CARNEIRO, Relma U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARTA, PARA O. **TERCEIRO MILÊNIO. Tradução Romeu Kazumi Sassaki**. Londres, Grã-Bretanha, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 18/05/2022

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, p. 01-06, abr. 2000. Disponível em: Acesso em: 20 jul. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, Thaís Alves Fernandes. A RELEVÂNCIA DA CARTOGRAFIA TÁTIL NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 1331-1344, 2019.

CRUZ, Davi Braga da; RODRIGUES, Paloma Alinne A. **A Inclusão no Contexto Digital por meio do uso de Leitores de Tela: Criação e implementação de novos recursos ao leitor de tela NVDA. Novas Tecnologias na Educação - CINTED-UFRGS**. p. 1-7. 2017. Acesso em: 25/01/2021. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LXcQPENdD38J:seer.ufrgs.br/renote/article/download/75115/42555+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

DA ROCHA, Luiz Renato Martins; MENDES, Eniceia Gonçalves; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Praxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva". Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 17/06/2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 26 dez. 2021.

DOMINGUES, Celma dos Anjos et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. 2010.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete D.; GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade: volume IV**. In: **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade: volume IV**. 2018. pág. 47-47.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, 2011.

FERREIRA, Wyndyz. ‘Pedagogia das Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 3, n. 2, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARCIA, R. M. C.; **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, março de 2013. Disponível em. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478013000100007>. Acesso em: 23/01/2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. et al. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GODOY, ELLIS REGINA DOS SANTOS. **GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL**' 14/08/2018 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES. Acesso em: 15/05/2021 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7328651.

HOMRICH, ANA PAULA MAROTTO. **Diretores Escolares: O que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?** 15/05/2017 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>.

KELLING, Véra; LOPES, Mario Marcos. **Educação inclusiva: relato de experiencia sobre a inclusão de um aluno deficiente visual**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 10, n. 2, 2018.

LARAMARA. **Plano inclinado**. [2018?]. 1 fotografia, color. Disponível em: <https://laramara.org.br/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Pública: Teoria e Prática**. Goiânia. Alternativa, 2003.

LIBÉRIA Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. 2019. Disponível em: https://www-scielo-br.translate.google/?x_tr_sl=en&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=sc.

LOPEZ MELERO, Miguel. É possível construir uma escola sem exclusões? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, pág. 3-20, 2008. Acesso em: 01/08/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5BhZPsPrdvKNPt4MLx3bHBx/?lang=es>.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), Jun de 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, Elcie; F, Salzano. **Uma experiência de inclusão - providências, viabilizações e resultados**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, jan-jun. 2003.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, R. **5 Leitores de tela para seu computador**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75115> Acesso em: 10/ 10/ 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista brasileira de educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves.E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiane. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012

MRECH, L. M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia? 2001**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/1604/1/Inclusao-Realidade-OuUtopia/pagina1.html>>. Acesso em: 17/07/2022.

OLIVEIRA JUNIOR, J. F. O. **Avaliação de Acessibilidade de Softwares Leitores de Tela por Pessoas com Deficiência Visual Total com Base nas Diretrizes de Acessibilidade**. Para Agente de Usuário. Disponível em: <http://nau.uniriotec.br/images/pdf/orientacoes/graduacao/monografiaJorge.pdf> Acesso em: 10 abril 2017.

OLIVEIRA, NEUSA DENISE MARQUES DE. **A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado: Interloquções Possíveis'** 21/02/2017 190 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Acesso em: 08/02/2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5011511

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 16ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PICCOLO, Gustavo Martins et al. **Pelo Direito de aprender: contribuições do modelo social da Deficiência à inclusão escolar**. Acesso em: 29/05/2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3051>

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. **Inclusão escolar e constituição de políticas públicas**. In: JESUS, Denise Meyreles de.

Resolução Nº 01 de 24 de maio de 2022. Dispõe sobre as regras para entrega do Material de Qualificação e defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNIFESSPA, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Disponível em: https://profei.unifesspa.edu.br/images/RESOLU%C3%87%C3%83O_PROFEI_UNIFESSPA_E_ANEXOS_1.pdf. Acesso em: 05/06/2022

SAGE, D. D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In Stainback, S; Stainback W. (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. **A gestão escolar na construção da escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA – São Luís, 2016, 50 p.** Dissertação (Pós-Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SANTOS, Maria Conceição Pimentel dos. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIAS DE UMA POLÍTICA EM AÇÃO NO MUNICÍPIO DE TUCANO – BAHIA.** 2015. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/315/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PARA%20IMPRESS%C3%83O%20FINAL%20ok%20ok.pdf>

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SILVA, ANA MAYRA SAMUEL DA. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade'** 19/01/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined Acesso: Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6327324

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. Estação Científica (UNIFAP),** v. 6, n. 3, p. 41-50, 2017.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TODOS, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA; AS, PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER; DE, NECESSIDADES BÁSICAS. Declaração mundial sobre educação para todos. **Jontiem: UNICEF,** 1990. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.pdf. Acesso em: 19/05/2021

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 187.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educaca>. Acesso em: 05/0/2021

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 95, p. 139-151, 2014.

VIOTO, J. R. B., VITALIANO, C. R. **O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.** Seminário de Pesquisa em

educação da Região Sul – IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 02 out. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório mundial sobre a deficiência. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos.** – São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/>. Acesso em: 04/06/2021.

APÊNDICE A

Roteiros das entrevistas utilizadas

A Gestão Escolar na construção da escola inclusiva: uma análise a partir da deficiência visual

Essa entrevista foi elaborada com base em Vanessa Pita Barreira Burgos Manga, que apresenta o modelo em sua dissertação de mestrado intitulada “O Professor de Educação Especial, sua Formação e a Inclusão Escolar do Aluno Cego: um estudo de caso”.

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BALSAS

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.2 Nome: _____

1.3 Sexo: () M () F

1.4 Idade:

1.5 Formação (graduação e pós-graduação):

1.6 Tempo de atuação como gestora de unidade escolar:

1.7 Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino:

7 De que maneira você chegou ao cargo atual?

8 Você possui algum curso relacionado à educação especial?

9 Existe um setor responsável pela Educação Especial no município? Há quanto tempo? Atualmente é formado por quais profissionais?

10 Qual o significado de uma escola inclusiva para você?

11 Qual sua opinião acerca da situação de inclusão escolar do aluno com deficiência visual na escola que você trabalha?

12 De modo geral, durante sua gestão, quantas propostas pedagógicas foram sugeridas para a melhoria da situação de inclusão do aluno com deficiência visual, e destas quantas foram implementadas?

13 A escola dispõe de materiais e equipamentos pedagógicos que facilitem o ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares por parte dos alunos com deficiência visual. Se sim, quais?

14 Qual sua opinião sobre a situação de inclusão escolar do aluno com deficiência visual na escola que você atua?

15 Quais os desafios enfrentados para realizar a inclusão de alunos com deficiência visual?

16 A prefeitura do município tem oferecido cursos na área de educação especial/educação inclusiva com foco na deficiência visual? Faça considerações sobre sua relevância para a formação de profissionais da educação.

17 Outras questões que venham a surgir.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BALSAS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () M () F

1.3 Idade:

1.4 Formação (graduação e pós-graduação):

1.5 Tempo de atuação como coordenador(a) pedagógico(a):

1.6 Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino:

18 De que maneira você chegou ao cargo atual?

19 Você possui algum curso relacionado à educação especial?

20 Como você considera sua relação com colegas de trabalho (superiores, professores e demais funcionários).

21 Qual o significado de uma escola inclusiva para você?

22 Qual sua opinião acerca da situação de inclusão escolar do aluno com deficiência visual nesta escola?

23 Quais ações são desenvolvidas para melhorar a participação de alunos com deficiência visual nas aulas e atividades/conteúdos em que estes encontram mais dificuldades, e nas atividades da escola de modo geral?

24 Quais dificuldades você percebe para que a inclusão dos alunos com deficiência visual aconteça de forma efetiva na sua escola?

25 Quais ações da gestão escolar você considera importantes para assegurar a inclusão dos alunos com deficiência visual?

26 O gestor da escola tem demonstrado empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas visando garantir não apenas a permanência dos alunos com deficiência visual como também uma educação de qualidade para eles?

27 A prefeitura do município tem oferecido cursos na área de educação especial/educação inclusiva com foco na deficiência visual? Faça considerações que identifique como relevante para a formação.

28 Outras questões que venham a surgir.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSOR(A) DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BALSAS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () M () F

1.3 Idade:

1.4 Formação (graduação e pós-graduação):

1.5 Tempo de atuação como professor (a) de atendimento educacional especializado:

1.6 Tempo de trabalho na atual Instituição de Ensino:

- De que maneira você chegou ao cargo atual?
- Você possui algum curso relacionado à educação especial?
- Como é a sua relação com colegas de trabalho (superiores, professores e demais funcionários).
- Qual o significado de uma escola inclusiva para você?
- Qual sua opinião acerca da situação de inclusão escolar do aluno com deficiência visual nesta escola?
- Quais ações são desenvolvidas para melhorar a participação de alunos com deficiência visual nas aulas e atividades/conteúdos em que estes encontram mais dificuldades, e nas atividades da escola de modo geral?
- Quais dificuldades você encontra para que a inclusão dos alunos com deficiência visual aconteça de forma efetiva na sua escola?
- Quais ações da gestão escolar você considera importantes para assegurar a inclusão dos alunos com deficiência visual?
- O gestor da escola tem demonstrado empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas visando garantir não apenas a permanência dos alunos com deficiência visual como também uma educação de qualidade para eles?
- A prefeitura do município tem oferecido cursos na área de educação especial/educação inclusiva com foco na deficiência visual? Faça considerações que identifique como relevante para a formação.
- Outras questões que venham a surgir.

APÊNDICE B

Carta de autorização para realização da pesquisa acadêmica científica

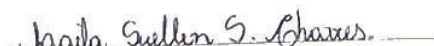



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI

CARTA DE AUTORIZAÇÃO (CONCESSÃO) PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO/CIENTÍFICA.

Pelo presente termo, autorizo LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES, RG: 060352692016-7, domiciliada na Av: Coronel Fonseca, Nº 100, Balsas – MA. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI sediado no Campus de Marabá pela Universidade Federal do Sul e Sudeste (UNIFESSPA), matrícula número 202044633003, estando sob a orientação da Profª. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, docente do PROFEI, a realizar a pesquisa de mestrado intitulada: “O papel da gestão escolar e a construção de uma escola inclusiva: uma análise a partir da deficiência visual”, que tem como objetivo verificar como ocorre a gestão escolar sob a perspectiva da gestão democrática nas escolas de educação básica do município de Balsas – MA, com um olhar sobre seu papel e suas práticas na construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual.

A pesquisa será realizada nas escolas municipais que têm o público alvo da pesquisa, a saber, alunos com deficiência visual. A discente pesquisadora realizará a coleta de dados apenas após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), por meio de análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas com gestor(a) geral, gestor(a) adjunto, coordenadores(as) pedagógico(as), professores(as) de atendimento educacional especializado - AEE e pais e/ou responsáveis.


Laila Suellen Santana Chaves
Pesquisadora


Celso Henrique Borgneth
Secretário de Educação

Balsas, 13 de janeiro de 2022.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a), você está sendo **convidado** a participar da pesquisa: **“O papel da gestão escolar e a construção de uma escola inclusiva: uma análise a partir da deficiência visual.”** na condição de entrevistado. Sou Laila Suellen Santana Chaves, RG: 060352692016-7, domiciliado na Av. Coronel Fonseca, Nº 100, Balsas – MA. Atualmente sou discente do Programa de Mestrado Profissional Em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI sediado no Campus de Marabá pela Universidade Federal do Sul e Sudeste (UNIFESSPA), estando sob a orientação da Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, docente do PROFEI. O objetivo deste trabalho é verificar como ocorre a gestão escolar sob a perspectiva da gestão democrática nas escolas de educação básica do município de Balsas – MA, com um olhar sobre seu papel e suas práticas na construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual.

Sua participação nesta pesquisa na condição de entrevistado é voluntária, não terá vantagem, nem ônus financeiro. Os possíveis riscos que esta pesquisa apresenta é que os profissionais entrevistados possam sentir desconforto ou constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Caso deseje qualquer esclarecimento antes, durante ou após o processo de participação, estarei à disposição por e-mail: clchaves.suellen@gmail.com e/ou pelo celular: (99) 98479-8507. Os dados coletados serão utilizados na dissertação, produto e artigos relacionados à pesquisa, sempre preservando a identidade dos membros do comitê. Assim, esse termo autoriza o uso do conjunto de dados pela mestrand Laila Suellen Santana Chaves e sua orientadora, a Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, sem que seja necessário um outro instrumento de autorização prévia. Em qualquer momento que desejar, será possível desistir da participação da pesquisa.

No caso em que aceitar participar da pesquisa e conceder a entrevista, esta pode ser feita de forma presencial ou on-line por meio de video chamada com a utilização da ferramenta digital google meet, isso dependerá do contexto pandêmico.

Reconheço que o contexto da pandemia do novo coronavírus tem acarretado uma sobrecarga de trabalho aos professores e pesquisadores. Neste sentido, quero agradecer pela disponibilidade do seu tempo na apreciação deste trabalho que é imprescindível para gerar resultados para o produto educacional capaz de auxiliar gestores, professores do ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI

comum e professores de atendimento educacional especializado que atuam em escola que tem aluno com deficiência visual.

Após seu aceite e assinatura, este documento será também assinado por mim e minha orientadora, sendo disponibilizado a você uma cópia digital em pdf do documento. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Dessa forma, mediante as informações prestadas, Eu _____, CPF: _____,

li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade de participar dessa entrevista.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel. 3201-8349 E-mail: cepccs@ufpa.br

Assinatura do Entrevistado (a)

Local e data

Laila Suellen Santana Chaves

Local e data

Visto:

Professora Drª. Ana Clédina Rodrigues Gomes – Orientadora

Apêndice D

Parecer Consubstanciado do CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel da gestão escolar e a construção de uma escola inclusiva: uma análise a partir da deficiência visual.

Pesquisador: LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 53033521.4.0000.0018

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA - UNIFESSPA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.222.240

Apresentação do Projeto:

A educação inclusiva na escola é um tema que provoca profundas discussões e questionamentos, e é preciso discutir o porquê que em algumas escolas que têm alunos com deficiência visual a inclusão não acontece apesar de terem profissionais especializados para trabalhar com esses alunos e para isso é necessário saber se a autoridade máxima da escola, a gestão escolar, tem o "poder" de contribuir para esse processo de

inclusão na escola. Diante disso, o objetivo deste trabalho é verificar como ocorre a gestão escolar sob a perspectiva da gestão democrática nas escolas de educação básica do município de Balsas – MA, com um olhar sobre seu papel e suas práticas na construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual. Os procedimentos metodológicos são de abordagem qualitativa e essa pesquisa é definida como exploratória e

descritiva. Espera-se que o papel da gestão seja fundamental na inclusão escolar de alunos com deficiência visual nas escolas de educação básica do município de Balsas – MA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar como ocorre a gestão escolar sob a perspectiva da gestão democrática nas escolas de educação básica do município de Balsas – MA, com um olhar sobre seu papel

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Assinatura do CEP

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.222.240

Objetivo Secundário:

Identificar quais as concepções de gestão permeiam as escolas públicas do município de Balsas – MA; Verificar quais as ações que são realizadas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual no município de Balsas – MA; Identificar as dificuldades que os gestores de escolas públicas de Balsas - MA encontram para implantar uma política de inclusão voltada para alunos com deficiência visual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Corre o risco dos participantes entrevistados, o gestor geral, gestor adjunto, coordenador pedagógico, professor de atendimento educacional especializado e pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência visual, sentirem-se desconfortáveis em responder as perguntas durante a entrevista proposta. Contudo, caso isso ocorra será apresentado os princípios éticos que norteiam a pesquisa, assim como o interesse e objetivos de dá continuidade a empreitada.

Benefícios:

Por se tratar de um Projeto de Mestrado Profissionalizante cujo resultado é uma proposta de intervenção na realidade local por meio da proposta de um produto final acredita-se que com o desenvolvimento da pesquisa os gestores compreendam que seu papel como gestor escolar é fundamental para a construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual. E, além disso, os gestores escolares e também os professores do ensino comum e atendimento educacional especializado saibam quais atividades práticas possam desenvolver para o trabalho com aluno que tem deficiência visual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº5.195.894, que depois de ser analisado por este colegiado entende-se como pendências resolvidas adequadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Ester é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.			
Bairro: Guamá	CEP: 66.075-110		
UF: PA	Município: BELEM		
Telefone: (91)3201-7735	Fax: (91)3201-8028	E-mail: cepccs@ufpa.br	

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.222.240

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1846716.pdf	01/02/2022 22:37:19		Aceito
Outros	Questionario_de_trabalho_da_pesquisa.pdf	01/02/2022 22:35:48	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	Declaracao_do_orgao_aceitando_a_pesquisa.pdf	01/02/2022 22:33:46	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/01/2022 09:25:52	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	declaracao_de_estudante.pdf	06/01/2022 09:10:16	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	06/01/2022 09:08:22	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	Termo_de_aceite_orientador.pdf	06/01/2022 09:07:10	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	06/01/2022 09:06:09	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento_da_inst.pdf	06/01/2022 09:05:06	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Outros	Declaracao_de_Onus.pdf	06/01/2022 09:02:56	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	06/01/2022 08:57:38	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/01/2022 08:56:00	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/01/2022 08:51:43	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/10/2021 20:13:19	LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 5.222.240

BELEM, 03 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Apêndice E – Produto Educacional

PRODUTO EDUCACIONAL: Gestão escolar: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência visual.

Este tópico visa traçar um panorama sobre o produto educacional proposto a partir do estudo realizado sobre **A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**: uma análise a partir da deficiência visual. O produto educacional trata-se de um caderno pedagógico intitulado “**Gestão escolar: estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência visual**” que tem como foco principal os gestores(as) escolares, mas também servirá como apoio para coordenadores(as), professores(as) do ensino comum e do atendimento educacional especializado para a inclusão de alunos com deficiência visual.

A partir dos dados que emergiram da pesquisa, foi elaborado este caderno educacional, configurando conforme definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES, 2016) na categoria de Material didático/instrucional denominado Caderno Pedagógico. Este foi idealizado com o intuito de contribuir para que a partir de sua leitura os gestores compreendam que seu papel como gestor escolar é fundamental para a construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual e consigam identificar suas ações e analisar se contribuem para que as escolas sejam, de fato, inclusivas.

Este instrumento tem como objetivo geral contribuir para que a partir da leitura do caderno pedagógico os gestores compreendam que seu papel como gestor escolar é fundamental para a construção de uma escola inclusiva para alunos com deficiência visual. Visa-se que os gestores consigam identificar suas ações e analisem se contribuem para que as escolas sejam, de fato, inclusivas. Pretende-se que a partir da leitura do caderno pedagógico, que será um caderno de informações, os gestores escolares, coordenadores e também os professores do ensino comum e atendimento educacional especializado saibam quais atividades práticas que possam desenvolver para o trabalho com aluno que tem deficiência visual.

Possui a seguinte estrutura:

Unidade 1 - Gestão Escolar;

Unidade 2 - Qual é o papel da Gestão Escolar na promoção de sensibilização e conscientização da inclusão escolar;

Unidade 3 - Projeto Político Pedagógico e o processo de inclusão;

Unidade 4 - Inclusão Escolar do aluno com Deficiência Visual;

Unidade 5 - Definição de Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira;

Unidade 6 - Gestão Escolar: questões administrativas e formativas;

Conclusão;

De que maneira, eu enquanto gestor (a) escolar, posso contribuir para a cultura inclusiva do aluno com deficiência visual na escola?

- Dicas e Orientações:
- Sites de instituições e organizações brasileiras especializadas na área de deficiência visual:
- **Instituto Benjamim Constant**

❖ **Serviços disponibilizados pela instituição:**

❖ Cursos nas modalidades: Presenciais, Remotos, Híbridos, A Distância, Aperfeiçoamento;

❖ **Materiais especializados: Livro Falado; Livros em braille; Livros ampliados; Materiais didáticos grafotáteis e ampliados**

- **Fundação Dorina Nowill**

❖ **Serviços disponibilizados pela organização:**

❖ Biblioteca circulante de livro falado;

❖ Cursos para pessoas com deficiência visual;

- **Laramara**

Qual a importância que eu, enquanto gestor(a), saiba sobre isso?

Agora é hora de conhecer algumas legislações importantes acerca da educação inclusiva;

LEGISLAÇÕES IMPORTANTES: Guia Legal - Portador De Deficiência Visual; LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015; LEI Nº 14.126, DE 22 DE MARÇO DE 2021;

- ❖ Funcionalidade Da Visão;
- ❖ Sintomas E Sinais Mais Comuns De Alterações Visuais;
- ❖ Condutas Do Aluno;
- ❖ Recursos Para Baixa Visão;
- ❖ Recursos Não Ópticos;
- ❖ Recursos Ópticos;
- ❖ Como Identificar O Aluno Com Baixa Visão?
- ❖ Recomendações Úteis;
- ❖ Informações Sobre Pessoas Cega No Contexto Educacional;
- ❖ Recursos Para Alunos Com Cegueira;
- ❖ Recomendações Úteis;
- ❖ Prevenindo Das Deficiências Visuais;
- ❖ Orientações Para A Convivência Com Pessoas Com Deficiência Visual;
- ❖ Referências.