

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BERENICE MARIA DALLA COSTA DA SILVA

**Educação Inclusiva e a Gestão Escolar: ações e práticas
no processo de inclusão dos estudantes com
necessidades educativas especiais**

Sinop/MT 2022

BERENICE MARIA DALLA COSTA DA SILVA

**Educação Inclusiva e a Gestão Escolar: ações e práticas
no processo de inclusão dos estudantes com
necessidades educativas especiais**

Texto de Trabalho Final de Curso junto
ao Programa de Pós-graduação
Mestrado em Educação Inclusiva –
PROFEI, da Universidade do Estado
de Mato Grosso – UNEMAT, na Linha
de Pesquisa Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio José Dutra
Lord.

Sinop/MT 2022

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586e Silva, Berenice Maria Dalla Costa da.

Educação inclusiva e a gestão escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais / Berenice Maria Dalla Costa da Silva. – Sinop, 2022.

127 f. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Dr. Lúcio José Dutra Lord.

1. Educação Inclusiva. 2. Gestão Escolar. 3. Práticas de Ensino. I. Lord, L. J. D., Dr. II. Título. III. Título: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais.

CDU 376

BERENICE MARIA DALLA COSTA DA SILVA

**Educação Inclusiva e a Gestão Escolar: ações e práticas
no processo de inclusão dos estudantes com
necessidades educativas especiais**

Texto de Trabalho Final de Curso junto
ao Programa de Pós-graduação
Mestrado em Educação Inclusiva –
PROFEI, da Universidade do Estado
de Mato Grosso – UNEMAT, na Linha
de Pesquisa Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Lúcio José Dutra Lord
(Orientador – UNEMAT/PROFEI)

Dra. Vanessa Fabíola Silva de Faria
(Avaliadora – Membro externo – UNEMAT/Letras Sinop)

Dra. Nilce Maria da Silva
(Avaliadora – Membro interno – UNEMAT/PROFEI)

A vocês com carinho

Mãe (*in memoriam*) você é uma extensão do meu coração, que bate incansável e desesperado pela cura e pelo bálsamo que virá sobre nossas vidas a qualquer momento dessa jornada, por causa daquele que nos amou quando ainda éramos disformes no seu ventre.

Te conheço e te admiro cada vez que sinto sua força, sua coragem, sua maturidade e sua ousadia. Wallon trata de uma educação emocional, que nos revela o quão importante são as emoções para a aprendizagem. Mas eu digo que, apesar de todas as coisas, aprendemos. Amadurecemos com as dores e as flores, com os rios e os caminhos divergentes, com as ideias antigas e as loucuras dos dias de fuga!

Que bom que eu não consegui fugir para tão longe, porque isso me permitiu ver o presente de Deus que você foi para mim. E por sua causa, sempre continuei...continuei a lutar, continuei a sorrir, continuei no mestrado!

Pode ser que ninguém mais perceba, mas conquistar esta vitória, junto com você e com aqueles que você deixou para mim, é Deus me dando a oportunidade de te ver em meu pai Pedro Paulo (*in memoriam*) e em meus irmãos, Rosane, Sirlei, Vanize, Josemir e Cristiane.

*“Tempo virá.
Uma vacina preventiva de erros e violência se fará.
As prisões se transformarão em escolas oficinas.
E os homens, imunizados contra o crime,
Cidadãos de um novo mundo,
Contarão às crianças do futuro,
Estórias absurdas de prisões, celas, altos muros,
de um tempo superado”.*
Cora Coralina

Cada um de nós constrói a sua própria história,
e vence seus próprios desafios.
A perseverança e o amor ilimitados
das pessoas que estão à nossa volta
podem nos levar a lugares inimagináveis.
O amor e o respeito,
podem se espalhar como ondas concêntricas.
Basta que alguém atire a primeira pedra...
Berenice Dalla Costa

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. **Educação Inclusiva e a Gestão Escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI: UNEMAT. Sinop, 2022.

RESUMO

O presente trabalho analisa as ações e práticas promovidas pela gestão escolar na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais, a fim de compreender se existem e quais seriam as limitações para que se promova a inclusão desses alunos no ensino regular. A pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, e análise de conteúdo, utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista, que seguiu um roteiro semiestruturado para a conversa com seis diretores de escolas da rede estadual de um município norte-mato-grossense, norteada pela questão de pesquisa: Quais as ações e práticas promovidas pela gestão escolar na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais nas salas do ensino regular das escolas estaduais? Estes instrumentos coletaram dados que permitiram elaborar um quadro teórico-referencial para delimitar e compreender os conceitos utilizados no estudo; Contextualizar a legislação atual sobre políticas para a educação inclusiva e seus impactos; Investigar como a gestão escolar se organiza para incluir estudantes com necessidades educativas especiais e como realiza este trabalho; Verificar, junto aos gestores, quais são os recursos e materiais didático/pedagógicos que a escola recebe ou possui para trabalhar com estes estudantes; Detectar se a escola realiza formação continuada dos educadores com vista à inclusão, em atenção aos estudantes com necessidades educativas especiais. Com estes objetivos, a pesquisa visa contribuir com o avanço do conhecimento científico sobre a temática Educação Inclusiva, para legitimar práticas educativas contextualizadas com a realidade e com as demandas das escolas e dos sujeitos que a frequentam. A Educação Inclusiva esta pautada nos direitos humanos e, em especial, no direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como intuito básico, os direitos iguais e sua inclusão social. No cenário educacional atual, o movimento inclusivo já é uma realidade, resultado de um conjunto de leis nacionais e internacionais. Trata-se de um arcabouço legal e normativo que busca alargar o acesso à escola regular e que tem impacto fundamental na educação especial. Na

concepção dos diretores entrevistados, o processo de inclusão é permeado de questões complexas e, até o presente momento, não tem atendido integralmente às expectativas do coletivo escolar, das famílias e da sociedade em relação a uma inclusão consistente, ampla e verdadeira. No entanto, em que pese as dificuldades e limitações, os diretores avaliaram o processo inclusivo como positivo. A partir dos resultados dessas investigações, espera-se contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre a temática da Educação Inclusiva e legitimar práticas educativas contextualizadas com a realidade e as demandas das escolas e dos sujeitos que a frequentam.

Palavras Chave: Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Práticas de Ensino.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da. **Inclusive Education and School Management: actions and practices in the process of inclusion of students with special educational needs.** 2022. Dissertation (Master in Education) – Graduate and Inclusive Education Program – PROFEI: UNEMAT. Sinop, 2022.

ABSTRAT

This paper analyzes the actions and practices promoted by school management from the perspective of inclusion of students with special educational needs, in order to understand whether there are and what would be the limitations to promote the inclusion of these students in regular education. The qualitative research of descriptive approach, and content analysis, used as instrument of data collection the interview, which followed a semi-structured script for the conversation with six directors of schools of the state network of a city in the north of Mato Grosso, guided by the research question: What are the actions and practices promoted by school management in the perspective of inclusion of students with special educational needs in regular education classrooms of state schools? These instruments collected data that allowed the development of a theoretical framework to delimit and understand the concepts used in the study; Contextualize the current legislation on policies for inclusive education and its impacts; Investigate how the school management is organized to include students with special educational needs and how it performs this work; To verify, with the managers, which are the resources and didactic/pedagogical materials that the school receives or has to work with these students; To detect if the school conducts continuing education os educators with a view to inclusion, in attention to students with special educational needs. With these objectives, the research aims to contribute to the advancement of scientific knowledge on the subject of Inclusive Education, to legitimize educational practices contextualized with the reality and demands of schools and the subjects attend them. Inclusive Education is based on human rights and, especially, on the right of all students to benefit from quality education, with the basic aim of equal rights and social inclusion. In the current educational scenario, the inclusive movement is already a reality, the result of a set of national and international laws. It is a legal and normative framework that seeks to broaden access to regular schooling and has a fundamental impact on special education. In the view of the directors interviewed, the inclusion process is permeated with complex issues and, so far, has not fully met the

expectations of the school community, families and society in relation to a consistent, broad and true inclusion. However, despite the difficulties and limitations, the principals evaluated the inclusive process as positive. From the results of these investigations, we hope to contribute to the advancement of scientific knowledge on the theme of Inclusive Education and to legitimize educational practices contextualized with the reality and demands of schools and the subjects that attend them.

Key Words: Inclusive Education, School Management, Teaching Practices.

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- APE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada
- CASIES/MT** – Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso
- CEFAPRO** – Centros de Formação e Atualização do Professor
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- DRE** – Diretoria Regional de Educação
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNEE** – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida
- PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEDUC** – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
- SRM** – Sala de Recurso Multifuncional
- TDI** – Técnico de Desenvolvimento Infantil
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Recursos Técnicos e Pedagógicos das Salas de Recurso Multifuncional do Tipo I _____	45
Quadro 02 – Integração X Inclusão _____	48
Quadro 03 – Quadro Comparativo _____	48
Quadro 04 – Procedimentos para se realizar a matrícula nas escolas -----	65
Quadro 05 – Quantidade de matrículas de alunos com laudo nas salas regulares	67
Quadro 06 – Apoio financeiro para atender alunos com Necessidades Educativas Especiais _____	70
Quadro 07 – Adaptações e ações para garantir a inclusão -----	72
Quadro 08 – Formação continuada voltada para a inclusão -----	76
Quadro 09 – Dificuldades enfrentadas para promover a inclusão escolar -----	79
Quadro 10 – Atribuições da gestão na promoção da escola inclusiva -----	83

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO -----	15
1.1 Justificativa_____	16
1.2 Objetivos e Estrutura do Trabalho_____	18
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E PESQUISA: escolhas e caminhos metodológicos -----	21
2.1 Sistematização da pesquisa: instrumentos e caminhos metodológicos-----	22
2.1.1 Quanto à natureza: pesquisa qualitativa -----	24
2.1.2 Quanto à abordagem: pesquisa descritiva -----	25
2.1.3 Quanto à técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada-----	26
2.1.4 Quanto à técnica de análise de dados: análise de conteúdo-----	27
2.2 Juara: um município norte-mato-grossense -----	29
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS DA INCLUSÃO -----	31
3.1 Aspectos históricos e amparo legal_____	31
3.1.1 Linha do Tempo: leis e decretos sobre Educação Inclusiva -----	37
3.2 Educação especial na perspectiva da educação inclusiva-----	40
3.3 Aspectos conceituais da inclusão_____	44
3.4 Integração e inclusão: caminhos e desafios -----	46
CAPÍTULO IV - CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: A GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO -----	50
4.1 Gestão Escolar: um caminho de liderança participativa e democrática -----	50
4.2 A gestão escolar e a escola inclusiva: caminhos para construir escolas para todos no século XXI_____	54
4.3 Direito à educação de qualidade e a uma escola socialmente justa -----	59
CAPÍTULO V – A INCLUSÃO E O OLHAR DO GESTOR: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS -----	63
5.1 Matrícula dos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais: procedimentos legais, documentação e ingresso nas escolas regulares -----	64

5.2 Apoio financeiro para o trabalho pedagógico dos estudantes com necessidades educativas especiais em sala regulares -----	69
5.3 Adaptações e ações adotadas pela gestão para garantir o processo de inclusão _____	72
5.4 Formação continuada voltada para inclusão dos estudantes -----	76
5.5 Dificuldades enfrentadas pela gestão na promoção da inclusão-----	79
5.6 Atribuições da gestão na construção de uma escola inclusiva -----	83
CAPÍTULO VI – PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES -----	90
CONCLUSÕES FINAIS -----	92
REFERÊNCIAS -----	95
APÊNDICES -----	102
Apêndice I – Parecer Consubstanciado do CEP -----	102
Apêndice II – Roteiro de Entrevistas _____	103
Apêndice III – Produto Educacional _____	105

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO¹

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

O tema da Educação Inclusiva representa, para mim, um campo prenhe de reflexões, objeto de atenção, indagação e pesquisa, motivo pelo qual se tornou tema da minha dissertação de mestrado. Experiências vivenciadas em minha trajetória profissional fazem sentir-me, inevitavelmente, envolvida com essa temática.

Vivemos em um terreno instável de emoções e sonhos, sempre buscando alcançar lugares novos e maiores, mas lugares que não se observam imediatamente pela ótica da formação inicial. O mestrado mostrou-se um divisor de águas em minha trajetória profissional. A rotina de reflexões aprofundadas levou-me a um resgate dos anos iniciais, fazendo perceber que, caso anteriormente tivesse a visão destes novos conhecimentos e experiências, poderia ter sido melhor a qualidade do meu trabalho docente.

Esta nova percepção faz aumentar a dedicação e o compromisso com a educação, porque a ação de educadora torna-se mais complexa e desafiante. Percebo-me como instrumento de trabalho e reivindicações por uma escola que garanta a todos as mesmas oportunidades, que considere a igualdade como um direito e que busque o êxito na aprendizagem e na participação, ou seja, que universalize o princípio da equidade².

Uma educação inclusiva requer a compreensão de que os alunos com necessidades especiais não são apenas aqueles que apresentam deficiência física, intelectual, social, linguística e outras. Sasaki (2008, s/p) assinala que a educação inclusiva “não se refere apenas às pessoas com deficiência³ e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educativas em caráter

¹ Neste trabalho, onde for feita referência ao processo histórico e desenvolvimento profissional da pesquisadora, será utilizado o tratamento na 1ª pessoa do singular.

² Nesse contexto, a equidade significa educar respeitando as especificidades de cada um, sem que as manifestações de dificuldade se traduzam em empecilho à aprendizagem (CARVALHO, 2019).

³ As organizações internacionais de pessoas com deficiência, incluindo o Brasil, já fecharam a questão: querem ser chamados de “pessoas com deficiência”, em todos os idiomas. O termo faz parte do texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006. Ler mais em: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>.

temporário, intermitente ou permanente”. Entende-se a educação inclusiva como uma educação que se amplia para todas as pessoas (LIMA, 2006).

As necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldade de aprendizagem. Pode ser aquele aluno ainda não alfabetizado para sua etapa formativa; o negro, devido a sua cor; o imigrante, por ter sotaque; o estrangeiro, por não dominar a língua local; a gestante; o índio; o ribeirinho; ciganos, anões; os homossexuais, por destoarem do padrão social imposto; o aluno com deficiência física, temporária ou permanente; o aluno cego e de baixa visão; surdo ou mudo; o aluno trabalhador ou aquele que vive nas ruas, entre outros, que necessitam um olhar diferenciado para suas dificuldades de aprendizagem.

Portanto, pode-se entender que a expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE) relaciona-se às crianças que apresentam alguma dificuldade para aprender. Nesse contexto, este trabalho não teve intenção de pesquisar a inclusão em salas regulares, apenas dos alunos da Educação Especial e sim dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, presentes na experiência escolar dos gestores, aos quais os direitos de inclusão escolar não podem ser ignorados

1.1 Justificativa

Sou professora da educação infantil e ensino fundamental nas séries iniciais. Esta condição me permite perceber a preocupação de uma parcela dos professores em promover, junto às crianças com necessidades educativas especiais, propostas pedagógicas que possibilitem o aprendizado e garantam seu desenvolvimento integral, evitando, deste modo, o uso de metodologias de caráter supressivo. Ao longo da atuação como docente nas séries iniciais do ensino fundamental, e em consonância à política pública de educação inclusiva, tenho recebido na sala de aula alunos com necessidades educativas especiais.

Na tentativa de desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às dificuldades de aprendizagem dessa parcela de alunos, percebo a falta do trabalho colaborativo entre a gestão e os professores. Diante dessa realidade, lanço mão de pesquisas e de um referencial teórico, na tentativa de realizar um trabalho pedagógico que não segregue os alunos. Tal situação desperta, nesta professora,

questionamentos sobre o papel da gestão em relação às atividades docentes e à efetivação de propostas que contribuam para a educação inclusiva, o que se tornou foco desta pesquisa.

Nas escolas em que trabalhei e nas que estudei, observa-se a forte presença de uma realidade onde as diferenças físicas, mentais, étnicas, culturais, raciais e de gênero não são respeitadas. São inúmeras as situações nas quais os indivíduos, desde a infância, são alvo de atitudes preconceituosas. Nesse contexto, a experiência pessoal que motivou o tema da pesquisa foi a realidade percebida na experiência escolar, no sentimento de ausência de práticas pedagógicas e administrativas por parte dos gestores para a efetivação de uma educação inclusiva no ensino regular.

Confirmou-se a decisão de pesquisar o tema da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, nos aspectos legais e práticos, de modo que os alunos com necessidades educativas especiais possam ver respeitados os seus direitos básicos, contribuindo para um processo que tire a educação inclusiva do campo da teoria e a transforme em uma prática efetiva.

Com esta compreensão, a proposição da pesquisa “Educação Inclusiva e a Gestão escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais” se justifica, por se estar diante de um ambiente social e escolar que demanda e aponta a relevância de se pautar, discutir, pesquisar e implementar ações, práticas e políticas de inclusão (CARVALHO, 2019; MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010; GLAT, 2007), levando em conta a realidade educacional, seus paradigmas teóricos e a normatização que lhe dá suporte.

Palavra de origem latina, a gestão é o processo de gerir, administrar a organização com vistas ao planejamento de recursos para, assim, alcançar metas e objetivos (DICIONÁRIO, 2022). Com esse entendimento, as tarefas relacionadas à gestão escolar assumem grande responsabilidade na maneira de administrar a escola como um todo, para melhorar o processo educacional.

Para que nossas escolas, sobretudo a escola pública, sejam espaços democráticos, promovam e respeitem as diversidades, é necessário que o aparato legal e de Estado ponha em prática funções de planejamento, organização,

coordenação, avaliação e controle (LUCK, 2009). Essas funções são dimensões essenciais da gestão educacional e escolar.

Por meio das considerações históricas e conceituais que envolvem o tema da gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva e pela relevância que o assunto apresenta, este trabalho tem a seguinte questão de pesquisa: quais as ações e práticas promovidas pela gestão escolar na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais nas salas do ensino regular das escolas estaduais?

A fim de responder a esse questionamento, essa pesquisa versou sobre o tema da gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva, levando em conta seus aspectos legais e práticos, de modo que as pessoas com necessidades educativas especiais possam ter respeitados os seus direitos básicos, contribuindo com um processo que leve a educação inclusiva da teoria à prática.

Os *Diretores* aceitaram contribuir com este estudo sobre a gestão escolar, participando de uma entrevista semiestruturada (MINAYO, 2007; DUARTE, 2002; GASKELL, 2000), contendo sete perguntas e realizada através do *Google Meet*. Foi adotado o método de pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GASKELL, 2000; GONZAGA, 2006), utilizando-se da abordagem descritiva (LUDKE e ANDRÉ, 1996; GHEDIN e FRANCO, 2006; GIL, 2002) e análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

Nessa perspectiva, apresentamos, nesse trabalho, uma investigação sobre os caminhos percorridos pela gestão escolar para promover a inclusão escolar. Foram entrevistados seis diretores de escolas da rede estadual de ensino, do município de Juara-MT.

1.2 Objetivos e Estrutura do Trabalho

Orientamo-nos pelo seguinte objetivo da pesquisa/dissertação: “Analisar as ações e práticas promovidas pela gestão escolar, na perspectiva da inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais, a fim de constatar se existem e compreender quais seriam as limitações para que se promova a inclusão desses alunos no ensino regular”.

Complementarmente, são objetivos específicos desse trabalho: Elaborar um quadro teórico-referencial para delimitar e compreender os conceitos utilizados no estudo; Contextualizar a legislação atual sobre políticas para a educação inclusiva e seus impactos; Investigar como a gestão escolar se organiza para incluir estudantes com necessidades educativas especiais e como realiza este trabalho; Verificar, junto aos gestores, quais são os recursos e materiais didático/pedagógicos que a escola recebe ou possui para trabalhar com estes estudantes; Detectar se a escola realiza formação continuada dos educadores com vista à inclusão, em atenção aos estudantes com necessidades educativas especiais. Com estes objetivos, a pesquisa visa contribuir com o avanço do conhecimento científico sobre a temática Educação Inclusiva, para legitimar práticas educativas contextualizadas com a realidade e com as demandas das escolas e dos sujeitos que a frequentam.

Com base nos conhecimentos procedentes da pesquisa bibliográfica foi elaborado o referencial teórico que subsidiou a análise dos dados. Este trabalho foi estruturado em seis capítulos, traz algumas considerações e, por fim as referências e anexos.

A fim de elucidar o processo da pesquisa, encontra-se, neste primeiro capítulo, a contextualização da abordagem teórico-metodológica utilizada no trabalho, a justificativa, os objetivos e como está estruturado o trabalho. No segundo capítulo, apresenta-se os instrumentos e caminhos aplicados para a sistematização da pesquisa quanto à natureza (pesquisa qualitativa), quanto à abordagem (pesquisa descritiva) e quanto à técnica de coleta de dados (entrevista semiestruturada) e quanto à técnica de análise de dados (análise de conteúdo). Ao fim deste capítulo, apresentam-se alguns dados do município onde se realizou a pesquisa.

No terceiro capítulo, “Educação Especial no Brasil: aspectos históricos, legais e conceituais da inclusão”, apresenta-se uma breve contextualização sobre o histórico do processo inclusivo, por meio do levantamento de leis que regulamentam a inclusão: a Constituição Federal (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e outras que estão dispostas na linha do tempo que apresenta as leis e diretrizes sobre Educação Inclusiva. O capítulo aborda também a educação especial na perspectiva

da educação inclusiva, os aspectos conceituais da inclusão e traz um tópico para uma maior elucidação da discussão sobre integração e inclusão.

O capítulo intitulado “Construção da escola inclusiva: a gestão escolar e o processo de inclusão” discorre sobre a gestão e a conjuntura escolar no processo da inclusão educacional, a gestão escolar e a escola inclusiva: caminhos para construir escolas para todos no século XXI e o direito à educação de qualidade e a uma escola socialmente justa. O capítulo cinco, cujo título é “Diálogo com a gestão escolar: construindo conhecimentos”, apresenta os dados coletados e traz reflexões sobre as ações e práticas realizadas pelos diretores escolares na busca da inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

No tópico seguinte, apresenta-se o Produto Educacional intitulado “Curso de Formação para Gestores” e na sequência, nas “Considerações Finais”, são apresentadas reflexões provocadas frente aos resultados da investigação. Tais reflexões nos permitiram tecer algumas considerações, não definitivas, do trabalho como um todo. Por fim, é dado a conhecer as Referências Bibliográficas, que subsidiaram as análises que compõem e foram necessárias à constituição desse trabalho.

A relevância deste trabalho está em contribuir para perspectivas futuras de investigações, pois o aumento das pesquisas dessa natureza pode trazer contribuições significativas para uma mudança de cultura dos gestores envolvidos na organização dos serviços educacionais. Acredita-se que estes novos saberes contribuirão para legitimar práticas educativas contextualizadas com a realidade e as demandas das escolas e dos sujeitos que a frequentam. A intenção deste estudo voltado à temática da inclusão é estabelecer um conhecimento que possa contribuir para reflexões e ações que sejam capazes de minimizar as desigualdades escolares e, como reflexo dessa mudança, sejam reduzidas as diferenças sociais. Enfim, o desejo último é não soar limitante.

No próximo capítulo se apresenta a abordagem metodológica e as escolhas sobre os caminhos percorridos na elaboração desta dissertação para investigar as ações e práticas da gestão escolar, a fim de que se promova a inclusão dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem, em salas regulares das escolas estaduais de Juara-MT.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E PESQUISA: escolhas e caminhos metodológicos

A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também nesse âmbito, não existe neutralidade (SEVERINO, 2007, p. 145).

Durante todos os meus onze anos de educação básica, nada se falava sobre formação cidadã, inclusão, democracia, sociedade justa, igualdade e direitos sociais. Diferentemente do ensino médio – cursado no início da década de oitenta e coincidindo com os estertores da ditadura⁴, cujo epílogo foi insuflado por movimentos populares e pela campanha das “Diretas Já⁵” – foi somente no Ensino Superior, ao cursar Pedagogia, modalidade presencial, na Unemat campus de Juara, que tive acesso a uma pedagogia crítica, democrática e progressista.

Na graduação fui, pela primeira vez, colocada diante de ideias questionadoras e num horizonte de utopias, tendo aprendido que o professor precisa trabalhar com o objetivo da formação cidadã, construindo, através dos projetos de ensino e das políticas pedagógicas das escolas, o tipo de sociedade que desejamos formar e tendo como norte que a escola sempre fará parte de um determinado projeto social.

Todas essas inquietações e deslocamentos evocaram o questionamento sobre por que as ações e práticas da gestão escolar para a inclusão teriam importância científica, considerando-se a necessidade “de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas” (SANTOS, 2008, p. 18).

Para percorrer esse caminho “quase sempre recorremos a uma variedade de teóricos que pesquisam sobre método e metodologia, em busca de uma possível receita que possa ser aplicada” (GONZAGA, 2006, p. 66). Constata-se assim que a ciência, que é conhecimento baseado no método científico, legitima as visões de mundo, de educação, de sujeito, de sociedade e direciona a humanidade de modo

⁴ A Ditadura Militar no Brasil foi um regime autoritário que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. Ler mais em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>.

⁵ As ‘Diretas Já’ foi um movimento popular ocorrido entre os anos de 1983 e 1984 que defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional 05/1983, proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB/MS) para a realização de eleições presidenciais diretas em 1985. Ler mais em: <https://www.infoescola.com/historia/diretas-ja/>.

geral, pois explica Severino (2007, p. 27) que “o conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies”.

Charlot (2010, p. 166) assegura que “quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento”. Ele esclarece que a pesquisa precisa ter rigor, para não incorrer no risco da produção desse novo conhecimento não ser científico, mas apenas senso comum. Para o autor, o ponto central na elaboração de uma pesquisa científica de boa qualidade se dá ao responder o seguinte questionamento: “em primeiro lugar, o que é que vocês querem saber e que ainda ninguém sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa” (CHARLOT, 2010, p. 166).

Nesse contexto, analisar as ações e práticas promovidas pela gestão escolar na perspectiva da inclusão nas escolas estaduais de Juara/MT tem sido desafiador. Aponto como desafio por me confrontar com a responsabilidade comigo mesma, com a instituição e com o orientador, pois “somos o maior objeto da **dissertação**⁶ [...] e enquanto sujeito dela, vivemos um embate de forças internas e externas, que nos ensina muito sobre nós mesmos” (FREITAS, 2002, p. 93, grifo da autora).

Buscar melhorar a educação implica “necessariamente, incluir a pesquisa, a investigação, a ousadia e o risco de não apenas repetir as ideias de outros, mas também desenvolver as suas próprias” (FREITAS, 2002, p. 88). E isso é algo subjetivo em cada indivíduo. O que traz aconchego e acolhimento diante dos caminhos percorridos na elaboração da pesquisa é que esse caminho é um processo, que os saberes, a construção de habilidades, capacidades científicas, teóricas e metodológicas são alcançados diuturnamente por caminhos cheios de possibilidades e desafios, que necessitam ser trilhados.

2.1 Sistematização da pesquisa: instrumentos e caminhos metodológicos

Este tópico tem como objetivo relatar as escolhas e caminhos percorridos para a construção deste trabalho. Tais escolhas nasceram do sonho, do desejo

⁶ A troca da palavra se deu pelo fato de esta ser uma *dissertação*. No texto original a palavra escrita é tese, por se tratar de um texto voltado a pesquisa de doutorado (FREITAS, 2002).

latente de melhorar a prática pedagógica através dos estudos em um Mestrado Profissional.

O desejo de cursar o mestrado se fortalecia na certeza de que o curso seria um diferencial para a carreira e um fortalecimento da identidade profissional, consciente que essa é “uma trajetória que requer dedicação e disponibilidade de tempo” (GONZAGA, 2006, p. 66). Em meio a tantas angústias, as questões que povoavam os pensamentos eram: o que você quer estudar? Que tema te mobiliza?

Em meio a tantos questionamentos, o tema da pesquisa surgiu nas observações e entrelinhas, durante o percurso profissional. Criou corpo, frente às dificuldades que enfrento para proporcionar às crianças com dificuldades de aprendizagem um atendimento que garanta seu desenvolvimento integral e que evite a adoção de metodologias que possam se caracterizar como excludentes.

Percebia a quase inexistência da iniciativa entre a administração e os professores, os quais se limitavam, no mais das vezes, a declarações de princípios, enunciados evasivos ou, até mesmo, ao puro silêncio. E, diante de um desafio que, muito mais que solidário era solitário, esta professora lançava mão do arcabouço teórico como propulsor e fonte única de auxílio metodológico para preparação das propostas pedagógicas para os alunos.

Essa realidade constantemente provocava indagações sobre o papel da equipe gestora no que tange à assistência ao trabalho dos professores e à concretização das propostas de uma educação inclusiva. Gil (2002, p.17) explica que “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um problema”, ou seja, pairavam dúvidas e conflitos sobre qual seria o papel da gestão escolar no tocante ao trabalho conjunto com os professores.

Em relação ao termo pesquisa, Gil (2002, p. 17) o define como sendo um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos e desenvolve-se por um processo constituído de várias fases”. Aqui, o autor se refere à delimitação do tema, definição dos objetivos e método de pesquisa, à elaboração do roteiro das entrevistas e à organização dos dados que ao final visam contribuir com o sucesso do trabalho. Essas são orientações gerais para se realizar uma pesquisa. Na visão de Duarte (2002, p. 140), “uma pesquisa é um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir

de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são bastante pessoais”.

A etapa da revisão da literatura “é fundamental porque atualiza nossa percepção sobre o problema, permitindo conhecer o que outros já estudaram, o modo como conduziram seus estudos e os resultados aos quais chegaram” (LORD, 2021, p. 58). A teoria auxilia o pesquisador a compreender a realidade para ir além do fato em si, buscando seus significados (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Neste sentido, buscou-se aportes teóricos que indicaram os caminhos da pesquisa. A fundamentação teórica foi organizada por meio de livros, revistas/periódicos especializados, matérias jornalísticas, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, repositórios institucionais – instrumentos que discutem as bases teóricas sobre Educação Inclusiva.

Ao partir da compreensão de que a pesquisa “se realiza por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas” (MINAYO, 2007, p. 26), fez-se necessário apontar os caminhos trilhados nesse trabalho. O uso do termo “caminho” se deu por conceber o método como uma trajetória escolhida pelo entendimento de ser este e não outro o melhor meio de se garantir profundidade teórica à pesquisa proposta.

2.1.1 Quanto à natureza: pesquisa qualitativa

Frente à compreensão de que os dados da análise da pesquisa não trazem aspectos quantitativos, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa nesse estudo. Não é nova a utilização da pesquisa qualitativa na educação. Segundo Gonzaga (2006, p. 71) “é possível perceber seu emprego desde a época da cultura grega, nas obras de Heródoto e Aristóteles”. Embora tenha uma longa e rica tradição, “a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente foi reconhecida” (BOGDAN e BIKLEN, 1994. p. 19).

“A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões” (GASKELL, 2000, 68). Compreende-se que a pesquisa qualitativa não vem para medir ou enumerar, mas para fornecer dados descritivos, mediante um contato direto e interativo do pesquisador com o processo investigativo do objeto de estudo.

O autor aponta que esse tipo de pesquisa tem um caráter exploratório, permitindo ao entrevistado a liberdade de pensar e se expressar sobre determinado assunto. Deste modo, não há preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses geradas antes dos estudos, ou seja, “as abstrações se formam basicamente a partir da inspeção dos dados de baixo para cima” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 13-14).

A escolha do tipo qualitativa se deu, visto que sua abordagem proporciona abertura à diversidade metodológica que concede flexibilidade na coleta e análise de dados. Segundo Gonzaga (2006, p. 68), a pesquisa qualitativa “incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressas por eles mesmos”, o que vai ao encontro aos instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho. Nesse tipo de pesquisa o foco de interesse é amplo e analisa dados descritivos extraídos do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

A intenção da pesquisadora passou a ser, a partir dessa compreensão, enxergar através dos olhos dos gestores.

2.1.2 Quanto à abordagem: pesquisa descritiva

“Entre o ir e vir do caminho que se percorre na direção de sedimentar o conhecimento da área, lançam-se passos à frente e para trás” (GHEDIN e FRANCO, 2006, p. 7). Por carregar em si a subjetividade, o indivíduo se vê incapaz de separar o objeto da sua representação. Diante de tal situação, o pesquisador tem na teoria o auxílio para compreender a realidade, buscando suas significações (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Buscou-se assim, aportes teóricos para contextualizar a pesquisa e imprimir caráter científico.

Na trajetória do trabalho, se elegeu como caminho metodológico a pesquisa descritiva, que para Gil (2002, p. 42) é aquela que “utiliza de técnicas padronizadas de coleta de dados [...] e tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. A escolha se deu na aposta de uma maior ênfase na estratégia das entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com os gestores sobre suas ações e práticas para se promover a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Como o próprio nome diz, a pesquisa descritiva utiliza um método que descreve a realidade. Esse método é o objeto de pesquisa que oferece as respostas aos questionamentos. Os relatos dos gestores, coletados nas entrevistas, foram gravados e transcritos, sendo então analisados, vislumbrando os objetivos estabelecidos na pesquisa.

2.1.3 Quanto à técnica de coleta de dados: entrevista semiestruturada

Para Ludke e André (1996, p. 33) “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de ciências sociais”. A entrevista qualitativa, nas ciências sociais, é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada, seja com um grupo ou um único respondente.

A seleção dos entrevistados e o número de escolas existentes no espaço urbano, ocorreu, em primeira fase, junto a Assessoria Pedagógica do município. Utilizamos o termo “seleção”, uma vez que não se trabalhou com “amostragem”, por esta última “partir de uma amostra estatística sistemática da população” (GASKELL, 2000, p. 67), onde os resultados da coleta de dados são, a partir de sua confiabilidade, generalizados, o que iria na contramão dos interesses da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 135) explicam que “no início da entrevista, é preciso informar com brevidade do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente”. Após os cumprimentos e apresentações, foi explicada aos entrevistados a preservação do sigilo de sua identidade e que os objetivos da pesquisa não eram avaliar seu trabalho e sim produzir material científico para esse conhecimento favorecer a inclusão.

O coordenador pedagógico informou que há sete escolas estaduais no espaço urbano e forneceu uma lista contendo o nome das escolas, endereço e respectivos diretores, que ocupam a direção no período letivo de 2021 à 2022. Por motivos desconhecidos, uma das escolas não participou da pesquisa, ficando assim confirmada a contribuição de seis escolas. Foram feitos contatos e uma solicitação para visita nas dependências da escola. A direção, nesses contatos, sempre pedia um tempo para nos receber em outro momento, sem que isto jamais tenha sido

ratificado. A coleta de dados contou com a participação dos gestores das instituições selecionadas, por serem sujeitos envolvidos no processo educacional dos alunos.

Foram feitos contatos e posteriormente visitas agendadas, para uma conversa informal, onde se apresentou a proposta de pesquisa e seu tema, os objetivos, datas de execução prevista em cronograma e o convite para a gestão participar da entrevista, contribuindo com a pesquisa e a construção do conhecimento científico.

Nesse estudo, foram feitas entrevistas semiestruturadas, gravadas pelo Meet, de forma individual. Aas inquirições norteadoras da entrevista “consistem em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com *sim* e *não*” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136). A pergunta desencadeadora tem a intenção de proporcionar um diálogo que ofereça dados consistentes para a análise da pesquisa.

Por desempenharem suas funções em espaço público, foi preciso marcar um horário que não atrapalhasse as funções dos gestores e não comprometesse o andamento da entrevista. Duarte (2002, p. 7) alerta que “entrevistas realizadas em locais de trabalho, trazem problemas difíceis de solucionar: um telefonema, uma decisão urgente, recados), o que faz o entrevistado perder o ‘fio da meada’”.

Dessa forma as entrevistas foram realizadas depois do expediente de alunos, uma a cada dia. O agendamento foi realizado de forma antecipada e confirmada a disponibilidade da data e horário por parte dos gestores.

2.1.4 Quanto à técnica de análise de dados: análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas amplamente difundido e empregado para análise de dados qualitativos (SILVA e FOSSÁ, 2013). Esse conjunto de técnicas que analisam as comunicações tem como objetivo investigar o que foi expresso nas entrevistas ou observado pelo pesquisador (BARDIN, 2016). Permite, de maneira sistemática e ordenada, descrever os conteúdos das respostas, o que está nas entrelinhas, subjacente ao dizer e as atitudes associadas ao contexto das declarações, assim como inferir sobre os dados coletados.

As entrevistas realizadas com os diretores escolares foram transcritas, analisadas e se constituíram na fonte de análise e interpretação, através da utilização da metodologia Análise de Conteúdo. Na análise do material coletado,

buscou-se classificá-lo em temas ou categorias que, segundo Silva e Fossá (2013), auxiliam na compreensão do que está subjacente aos discursos.

Nesta investigação, as categorias de análise foram construídas a partir das narrativas dos diretores. O material coletado nas entrevistas foi organizado em categorias que deu origem a sete temas apresentados no capítulo da análise de dados. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo se classifica em três diferentes fases cronológicas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, através da inferência e interpretação.

Baseando-se nas etapas descritas pela autora, com a finalidade de analisar os dados coletados, os procedimentos foram: a pré-análise que teve por objetivo a organização do material coletado e realizada a sistematização das ideias iniciais que foram apontadas no referencial teórico, de forma “a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

Na segunda fase, procedeu-se à exploração do material coletado, de modo a gerenciar as decisões que foram definidas na etapa anterior. Esta fase abrangeu a estruturação do processo de codificação das informações e levou em conta os recortes realizados no texto e destacados, para serem analisados em unidades de registros. Para Silva e Fossá (2013), é preciso considerar na análise dos dados, a forma como foram escolhidas as regras para a contagem e o modo como se efetuou a classificação e o agrupamento das informações em categorias temáticas. Isto significa que a codificação é a parte fundamental na análise de conteúdo, sendo que Bardin (2016) a considera como a transformação pela qual atravessam os dados brutos do texto.

A terceira fase descrita por Bardin (2016), refere-se ao tratamento dos resultados, que abrange a inferência e a interpretação, na qual foi realizada a análise descritiva sobre os dados coletados e a literatura especializada voltada à temática. Ao fim dessa etapa, o pesquisador dispõe de resultados significativos, que lhe dão aval para propor inferências e interpretações com base nos objetivos previstos ou descobertas não esperadas.

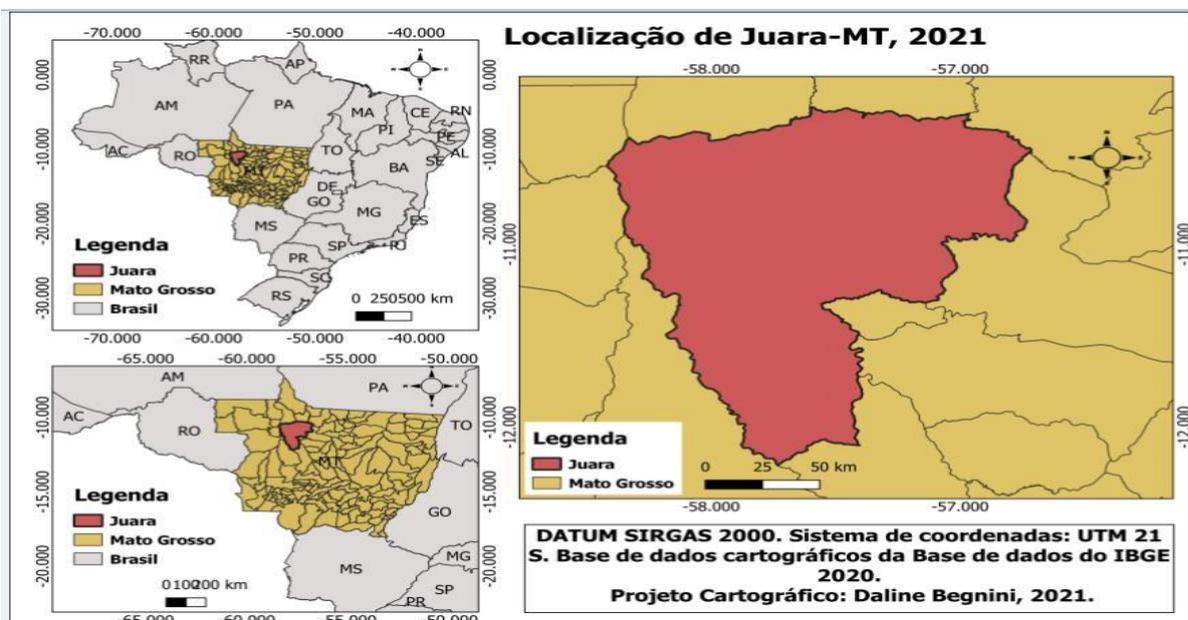
A interpretação dos dados deste estudo trouxe certa inquietação à pesquisadora, por tratar-se de um tema inerente à sua realidade profissional

cotidiana. O processo esteve repleto de buscas, reflexões e reformulações, idas e vindas ao ato de pensar e uma busca para ver e compreender muito além do que foi dito, escutado e vivenciado.

2.2 Juara: um município norte-mato-grossense

O Brasil é uma república federativa formada pela união de 26 estados federados, 5.570 municípios e o Distrito Federal. Dentre os 26 estados que compõem a federação brasileira, temos Mato Grosso com um quantitativo de 141 municípios. Um desses municípios é Juara (IBGE, 2020a)⁷.

Figura 1 - Localização do município de Juara-MT



Fonte: BEGNINI (2021)

Acima, o mapa apresenta a localização geográfica de Juara, dentro do estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste. Quando os primeiros colonizadores chegaram onde hoje é o município de Juara, a região já era habitada pelos povos indígenas Kayabí. A excelência do clima e a boa qualidade do solo foram alguns dos motivos dos desajustes entre os desbravadores e os indígenas (MATO GROSSO, 2011).

⁷ O prefeito de Juara na gestão 2019/2022 chama-se Carlos Amadeu Sirena (CIDADE, 2021).

Aos habitantes de Juara é designado o gentílico de *juarenses*. Segundo informações do IBGE (2020b), sua população é estimada em 35.121 habitantes e o município localiza-se a uma latitude 11° 15' 19" Sul e a uma longitude 57° 31' 13" Oeste. Situa-se a 273 m acima do nível do mar, possui uma área de 22.641,2 km² com densidade demográfica correspondente a 1,5 habitantes por km².

A uma distância de 730 km da capital Cuiabá, suas rodovias de acesso são a MT 338 - conhecida como “Estrada da Baiana”, que liga Juara à Cuiabá pela BR 163, a MT 220 - que faz a ligação entre Juara e Sinop e a MT 170 - de acesso à Cuiabá por Campo Novo do Parecis. É um dos municípios do noroeste do estado e figura como polo da região do Vale do Arinos.

Juara possui, entre as zonas rural e urbana, 28 escolas de Ensino Fundamental e 11 escolas de Ensino Médio, distribuídas entre as esferas estadual, municipal, particular e indígena (IBGE, 2020a). Destaca-se que uma das escolas indígenas, a Cacique Matsã, fica a 300 km da sede do município e, devido a essa distância, é administrada pela Assessoria Pedagógica de Juína. Para realizar a pesquisa, participaram os diretores das seis escolas estaduais pertencentes ao perímetro urbano

Na educação, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020a), a taxa de escolarização do município em 2010 era de 96% para alunos da faixa etária entre seis e quatorze anos de idade. O Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) no Ensino Fundamental - Rede pública foi de 6,2 nos anos iniciais e 5,1 nos anos finais. O número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 4.717 alunos e no Ensino Médio 1.347 alunos e a quantidade de docentes era de 294 no Ensino Fundamental e 106 no Ensino Médio. Os dados apresentados são todos referentes ao ano de 2020 (IBGE, 2020a).

A Assessoria Pedagógica em Juara trabalha dando suporte administrativo, pedagógico e alimentar às escolas estaduais e o transporte escolar é coordenado pela Secretaria Municipal (SMEC). Exerce suas funções em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), principalmente nos setores Pedagógico, Administrativo e Merenda Escolar. Atualmente está instalada em prédio próprio, à Rua Ronaldo Gomes, 900-W, Bairro Jardim Boa Vista.

CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS DA INCLUSÃO

Há uma tendência para pensar que o que nós vemos no momento presente é o que continuará a ser. Esquecemos quantas vezes neste século nós fomos surpreendidos pelo súbito ruir de instituições, por extraordinárias mudanças no pensamento das pessoas, pela inesperada erupção de rebeliões contra tiranias, pelo rápido colapso de sistemas de poder que pareciam invencíveis (ZINN, 2005, p. 261).

3.1 Aspectos históricos e amparo legal

A história do Brasil está fundada e permeada em múltiplas desigualdades. Durante o primeiro reinado, no período do século XIX, viu-se a necessidade de instruir um grupo que se atribuísse das tarefas burocráticas do Estado. Posteriormente, com o crescimento urbano e industrial, nas primeiras décadas do século XX, a indústria necessitou também de uma mão de obra mais qualificada, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico dos meios de produção, que demandou um operário mais especializado, capaz não apenas de repetir movimentos, mas também de operar uma máquina. Mas, para a grande maioria da população, estudar sempre foi, senão uma impossibilidade, um grande desafio a exigir renúncias e sacrifícios, nem sempre possíveis de serem superados.

Nas últimas quatro décadas, ou seja, a partir dos anos oitenta, tivemos avanços no que diz respeito às leis que orientam e protegem as pessoas que apresentam necessidades especiais e deficiências e que asseguram a inclusão e permanência desse público em escolas regulares. Mantoan aponta que “estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação” (2015, p. 38) e na prática temos enfrentado barreiras para efetivar o que está na lei. Compreender as propostas de educação inclusiva torna imprescindível conhecer alguns acontecimentos e documentos legais que estruturam a educação especial e a inclusão escolar ao longo dos tempos.

A Educação Especial no Brasil tem seu marco histórico no período imperial. Por meio do decreto de 1854, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant e, em 1857, é fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

(CARVALHO, 2011). A autora destaca ainda que de 1926 em diante foram criadas a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e os Centros de Reabilitação.

De acordo com Mazzotta (2011) a inclusão na política brasileira ganha força a partir da década de 50 do século passado e é assumida nacionalmente pelo governo federal. Dessa época até o final do século XX, tem-se um período marcado por muitas mudanças nos cenários mundial e nacionais, a saber: reflexão sobre direitos humanos, direito das minorias, organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade (CARVALHO, 2011).

Outros aspectos que refletiram nas mudanças da política educacional foram o processo de industrialização do país e as alterações na organização urbana. Em decorrência dessas modificações evidencia-se o aumento do número de escolas, de alunos e a obrigatoriedade escolar que passa de quatro (primário) para oito anos (1º grau) (KASSAR e RABELO, 2018).

Desencadeados mundialmente, os movimentos sociais de pais e pessoas com deficiência⁸, reivindicavam o direito de todos à vida, à saúde, ao trabalho, ao lazer e especialmente à educação (MAZZOTA, 2011). Nessa perspectiva, passaram a exigir a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, entre elas, as que possuem deficiências.

No ano de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4024/61. Em seu título X, artigo 89, traz orientações para o público da “Educação dos Excepcionais” e indica pela primeira vez que o processo educacional desse público, no que for possível, será enquadrado no sistema geral de educação, a fim de incluí-los na comunidade (BRASIL, 1961). Verifica-se que, embora este artigo aponte o direito das pessoas com deficiência à educação, a expressão utilizada “no que for possível” abriu brechas para interpretações dúbias, privando mais uma vez o atendimento desses alunos pela esfera pública, em escolas regulares.

⁸ Foi adotada no decorrer deste texto a terminologia “pessoas com deficiências” por ser a recomendada desde a década de 1990. Contudo, as expressões: “excepcionais” ou “portadores de necessidades educativas especiais” aparecem no texto e se referem às determinações legais e citações.

Dez anos mais tarde, a nova LDBEN nº 5692/71, continua, em seus textos, a dar margem a diferentes interpretações, quando assegura a educação de pessoas com deficiência, mas, no entanto, não esclarece como será realizada, não viabiliza a organização de um sistema de ensino para atender as características dos alunos com deficiência, o que acaba direcionando-os para as escolas especiais (CARVALHO, 2011).

Continuando a apresentação dos instrumentos legais no campo da Educação Especial, é editada a Portaria CENESP/MEC nº 69 em 28 de agosto de 1986. Esta portaria define normas para a prestação de apoio técnico e financeiro à Educação Especial, sistemas de ensino público e particulares. Observa-se nesse documento um avanço a nível conceitual, sendo a Educação Especial⁹ “entendida como parte integrante da Educação, visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais” (MAZZOTA, 2011, p. 80-81). Explica o autor, que nessa portaria, pela primeira vez aparece a expressão *educando com necessidades especiais*, em substituição à expressão *aluno excepcional*, que fica praticamente abolida dos textos oficiais.

Símbolo do processo de redemocratização do Brasil, após ter vivido vinte quatro anos de ditadura militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988 é resultado da organização e pressão de inúmeros movimentos sociais, entre eles a luta pelo direito à educação. Esta Constituição é caracterizada como o principal documento que baliza a defesa de uma educação inclusiva. Lord (2018) chama a atenção para o fato de, a partir da Constituição de 88, não haver dúvidas sobre a responsabilidade legal do governo em ofertar o serviço educacional, de este ser um direito de todos por tratar-se de um atendimento universal.

No Artigo 205, está previsto o direito de todos à educação, e o Artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado e a inclusão escolar, fundamentados na mudança de paradigmas, exigindo atenção à diversidade, mudanças nas estruturas das escolas comuns que passam a receber nas salas regulares todos os alunos, independentemente de suas deficiências, características étnicas, de gênero,

⁹ É fundamental que o ensino especial tenha um caráter interativo e transversal, que esteja focado na resposta educacional e não no aluno, que fuja de uma concepção meramente médico-psicopedagógica, que não confunda necessidades especiais com fracasso escolar, que perceba a eventual transitoriedade das diferenças do aluno e que tenha um currículo adaptado às necessidades do aluno, sendo aberto, flexível e dinâmico (SILVA, 2017, p. 5).

entre outras (BRASIL, 1988). Vale lembrar, no entanto, que o texto da lei constitucional não assegurou o direito à educação, por não ter definido prazos para efetivação do serviço, “e não havendo prazos, a oferta do serviço, ou acesso ao direito passou a depender mais uma vez da pressão social sobre os governos” (LORD, 2018, p. 300).

Período pós-Constituição, a década de 90 iniciou com repercussões e debates sobre as conquistas dos direitos humanos universais, entre eles o que versa sobre a educação.

Diante da realidade de exclusão de milhões de alunos, da constatação dos altos índices de analfabetismo, repetência e abandono escolar e enorme desigualdade social, é realizada no ano de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos (BRASIL, 1990). Batizada como marco da Educação Inclusiva, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, produto da Conferência de Jomtiem, destaca entre outros aspectos “a necessidade de universalização do acesso à educação, promoção da equidade e promoção da aprendizagem com sucesso (CARVALHO, 2011, p. 29).

Na Espanha, em 1994, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Neste encontro, foi elaborada a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), que apresenta novos princípios, políticas e práticas sobre a inclusão. Nesse panorama, o Brasil assume “o Marco de Ação, com a necessidade de escolarizar todas as crianças, inclusive aquelas com dificuldades mais severas, e dirige a atenção para as escolas comuns” (KASSAR e RABELO, 2018, p. 55).

A Declaração de Salamanca parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem, portanto, necessita ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo (BRASIL, 1994). Esses princípios destacam a viabilidade da convivência entre as diferenças.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A publicação da nova LDBEN inova no capítulo V, ao definir em seu texto que a educação especial é entendida como modalidade de educação escolar, que assim será oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para pessoas que apresentam necessidades educativas especiais (BRASIL, 1996). Porém, em seus artigos 58 e 59, abre a possibilidade da substituição do ensino regular pelo ensino especial.

A expressão *preferencialmente*, utilizada no texto da lei, passou a ser tema de debate entre os grupos sociais organizados, uma vez que tornou subjetiva a obrigatoriedade da inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, pois não há uma exigência, e sim, uma recomendação (GASPERIN, 2021) e os grupos defendiam que “a escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência” (MANTOAN, 2015, p.40). Defender o direito de todos frequentarem os mesmos espaços nas escolas demanda defender o direito de pessoas que ao longo da história foram postas à margem da sociedade.

Com a divulgação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ganha ênfase a frequência, em classes comuns, dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao seu público alvo, os alunos da Educação Especial, fica assegurado o atendimento especializado complementar das necessidades educativas, realizado por profissional qualificado e materiais adequados garantindo-lhes condições de participação e aprendizado (KASSAR e RABELO, 2018).

Observa-se uma mudança de paradigma na política educacional. Na perspectiva da inclusão, “a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educativas especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, p. 15). Compreende-se que a educação inclusiva é a garantia de que todos tenham acesso aos espaços escolares e uma possibilidade que permite o acompanhamento à diversidade humana e a aceitação das diferenças individuais.

Sancionada em 2014, a Lei 13.005/14 versa sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 e estabelece dez diretrizes para

melhorar a educação brasileira. O plano é constituído por vinte metas, a serem cumpridas durante a sua vigência, e “reedita a dura disputa em torno da ideia de educação especial [...], fortalecendo e ampliando as ações na perspectiva inclusiva até então implementadas, atribuindo-lhes status de política pública” (MANTOAN, 2015, p. 52).

Criada em 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei 13.146/15) entrou em vigor em 03 de janeiro de 2016. Este decreto dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁰ e reafirma que as pessoas com deficiência são o público alvo da Educação Especial. Trata-se de um conjunto de normas destinadas a assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência. Uma das inovações que a lei traz é proibir a recusa à matrícula de um aluno que apresenta deficiência, ou de, no caso de escola particular, cobrar taxas adicionais para realizar atendimento a esses alunos.

Em 30 de setembro de 2020, a publicação do Decreto 10.502, que trata do texto da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (PNEE), foi objeto de intensos debates. O decreto recebeu inúmeras críticas de diversos setores da sociedade relacionados às pessoas com deficiência, uma vez que permitia às escolas decidirem aceitar ou não matricular pessoas com deficiência (GASPERIN, 2021). Por representar um retrocesso, ao romper com as diretrizes que priorizam o sistema educacional inclusivo, o decreto foi suspenso dois meses depois de sua publicação, pelo Superior Tribunal Federal (STF), que acolheu um pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade.

Quando se fala em separar, segregar, não valorizar a formação continuada, a infraestrutura da escola, a melhoria do material pedagógico, se está diante de um grande equívoco. É necessário defender a inclusão, considerando que houve grandes avanços nas últimas quatro décadas com a criação de inúmeros serviços que são oferecidos enquanto política pública inclusiva. É preciso garantir que os alunos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem estejam presentes

¹⁰ AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras. Disponível em: www.educacao.saobernardo.sp.gov.br. Acesso em: 05/07/2021.

em todos os espaços da sociedade e, principalmente, nos espaços das escolas da rede regular de ensino.

Uma reflexão coletiva sobre um dos grandes desafios para a educação na atualidade, é importante. Proporcionar condições para que todas as crianças estudem juntas é necessário e, para isso, é premente discutir amplamente as práticas escolares, a fim de reduzir as desigualdades sociais e atender às diferenças sob a ótica da igualdade de direitos.

3.1.1 Linha do Tempo: leis e decretos sobre Educação Inclusiva

A educação inclusiva é a garantia de acesso a todos nos espaços escolares. É uma possibilidade que permite a criação de acompanhamento à diversidade humana e a aceitação das diferenças individuais. No Brasil a organização de serviços para o atendimento a pessoas com deficiência teve início no século XIX, inspiradas em experiências da Europa e Estados Unidos (CARVALHO, 2011). Desde a época do império havia uma preocupação com a educação para pessoas com deficiência.

Adotando um eixo cronológico, será apresentado aqui, de forma resumida, alguns documentos legais que, no Brasil, estruturam a educação inclusiva.

1854 e 1857 – Época em que a educação especial no Brasil foi marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas, com a criação de escolas especializadas. (1854: Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; 1857: Instituto dos Surdos Mudos, sob direção do mestre francês Edouard Huet (MENDES, 2010).

1932 – Foi criada a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, por Helena Antipoff (MENDES, 2010).

1939 – Com o objetivo de integrar a escola à comunidade rural, Helena Antipoff criou a escola para crianças excepcionais na Fazenda do Rosário, iniciando o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (MENDES, 2010).

1954 – Criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com a participação de Helena Antipoff e sob a influência do

casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis (MENDES, 2010).

1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4024/61; indica que o processo educacional de excepcionais, no que for possível, necessita enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade (art. 88) (CARVALHO, 2011).

1973 – Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério da Educação e Cultura - MEC, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais (CARVALHO, 2011).

1974 – Elaboração do primeiro levantamento, que se tem conhecimento, de dados sobre a escolaridade dos alunos da Educação Especial no Brasil (KASSAR e REBELO, 2018).

1988 – Publicada a nova Constituição Federal do Brasil que estabelece um conjunto de direitos sociais de acesso universal, afirmando a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação¹¹ (art. 203). A Constituição de 88 também ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais marginalizados, a exemplo das pessoas com deficiência. (KASSAR e REBELO, 2018).

1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien – Tailândia/1990) Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Destaca entre outros aspectos, a necessidade de universalização do acesso à educação e promoção da equidade. Foi um marco da Educação Inclusiva (KASSAR e REBELO, 2018).

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90. Reconhece que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Assegura, também, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Em seu artigo 54 dispõe que é dever do Estado fornecer, à

¹¹ Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa atributos. Apenas esses preceitos já bastariam para que não se negasse a nenhum cidadão, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno (MANTOAN, 2015).

criança e ao adolescente com deficiência física, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (CARVALHO, 2011).

1993 – Declaração de Nova Delhi. Compromisso firmado para “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (KASSAR e REBELO, 2018).

1994 - Para reafirmar o direito de todas as pessoas à educação e os princípios de igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais apresenta as diretrizes de ação a serem colocadas em prática, tanto no plano internacional como no nacional e regional (CARVALHO, 2011).

2007 – Para um atendimento especializado complementar, são aprovados: o Programa Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que garante um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade; o Benefício de Prestação Continuada – BPC, que concede uma renda mínima, de modo a assegurar a matrícula, permanência e o acesso das crianças e adolescentes com deficiência à educação; e o Programa Escola Acessível, que tem o objetivo de promover acessibilidade nos espaços físicos das escolas (KASSAR e REBELO, 2018).

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que entende a Educação Especial como campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino, que está presente desde a educação infantil até o ensino superior (CARVALHO, 2011).

2011 – Aprovado o decreto Nº 7.612, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), no governo Dilma Rousseff (KASSAR e REBELO, 2018).

2012 – Lei Nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (KASSAR e REBELO, 2018).

2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146 (KASSAR e REBELO, 2018).

2015 – Declaração de Incheon "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos" é um dos resultados do Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul. Com o Marco de Ação estabelece uma nova visão de educação para os próximos 15 anos (BRASIL, 2020).

A visão no contexto sociológico acerca da pessoa com deficiência e o lugar que ela ocupou ao longo da história, nos remete a diferentes conceitos, haja vista que não houve uma evolução linear e homogênea em todos os países. Para Mazzotta (2011, p.16), as igrejas cristãs, com sua força cultural, "ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como portadora de perfeição física e mental". A ideia de perfeição, introjetada pela religião, se tornou uma constante cultural no decorrer da história.

O modo como a pessoa com deficiência era tratada influenciou fortemente na cultura da população na qual estava inserida. Ainda que tenha havido variações, basicamente a discriminação, segregação e sofrimento marcaram a trajetória das pessoas com deficiência. Diante deste cenário desfavorável, a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas, assegurada nas diversas legislações, contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças.

Frente ao advento educacional inclusivo, compete às escolas de ensino regular desenvolver, não só uma nova política educacional sintonizada a uma prática inclusiva, mas também o desenvolvimento de um novo modelo escolar, pautado nos direitos humanos, em especial no direito de todos os alunos se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo, como objetivo principal, os direitos iguais e sua inclusão social.

3.2 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Ao se pesquisar a história da educação, observa-se que, com o passar do tempo, surgem novos paradigmas que indicam mudanças de valores, percepções e práticas pedagógicas. "Os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica" (NÓVOA, 2014, p. 28). A maneira de a sociedade entender as dificuldades de aprendizagem, ver e se

relacionar com as pessoas com deficiência também se transformou ao longo da história.

Na Antiguidade Clássica, uma sociedade marcada pelo ideário de perfeição e beleza, as pessoas que apresentavam deficiências não tinham direito de conviver com o povo e a postura majoritária era pela exclusão e eliminação (LIMA, 2006). Esse período é caracterizado pela intolerância no que diz respeito a aceitação das diferenças. Sasaki (2010, p. 30) explica que “as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade, porque antigamente eram consideradas inválidas e sem utilidade”. Vistas como improdutivas, incapazes de trabalhar, as pessoas que apresentassem restrições físicas ou mentais, que limitasse sua capacidade de exercer atividades na vida diária, eram excluídas.

Na Idade Média, sob influência da igreja e da medicina tradicional, considerava-se que as pessoas com deficiência eram possuídas pelos demônios ou portadoras de doenças contagiosas. Pode-se constatar, nesse cenário, que “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16). A partir da Revolução Industrial, com o advento da produção mecanizada, as pessoas com deficiência, eram classificadas como incapacitadas para o trabalho, e mais tarde foram vistas como deficientes (LIMA, 2006; MAZZOTTA, 2011).

Ao se colocar uma lente sobre a formação humana frente ao diferente, observa-se que, ao longo da história, a humanidade construiu valores baseados nas dificuldades e não nas capacidades das pessoas. Essa formação tem seus reflexos nos paradigmas estabelecidos e reforçados pela sociedade ao longo dos tempos, através dos discursos excludentes e preconceituosos que valorizam os padrões de perfeição, sucesso e a meritocracia¹².

Ainda hoje, a sociedade possui uma visão de ser humano que classifica os indivíduos tendo como referência um padrão de normalidade imposto (beleza, inteligência, cor, gênero), segregando do convívio social as pessoas que não se

¹² Somos ensinados a acreditar que todos têm as mesmas oportunidades, que as conquistas são méritos exclusivos do resultado de esforços individuais. Para refletir sobre essa questão, indica-se a história em quadrinhos, que reflete a realidade vivenciada por muitos. A mensagem central é a meritocracia, (do latim *meritum* e do sufixo grego (-*cracia*), ‘poder’) um sistema de gestão que considera o mérito, como aptidão, a razão principal para se atingir posição de topo. Ler mais em: <http://teologiavidaemusica.blogspot.com/2015/07/e-quando-as-oportunidades-nao-sao.html>.

enquadram nesses padrões. Nessa perspectiva, para atender as pessoas que apresentassem algum tipo de incapacidade intelectual ou física, nasce o conceito de Educação Especial.

A Educação Especial refere-se ao atendimento dos alunos que apresentam deficiências intelectuais e transtornos globais de desenvolvimento, realizado pelo AEE e em SRM. Conforme especificado na LDBEN e no recente Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, § 1º – entende-se por Educação Especial “um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, e, em alguns casos, substituir os 11 serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001, p. 11-12)¹³, a todos os alunos durante sua jornada escolar.

Reivindicando o acesso à participação social e na luta por uma escola para todos, a Educação Especial surge “como parte de uma proposta de educação que denuncia a discriminação e a exclusão social” (LIMA, 2006, p. 28). O atendimento desses alunos, em espaços separados, criou dois sistemas distintos e paralelos de educação: o especial (para pessoas deficientes) e o regular. Nessa época, quando surgiram as escolas especiais, os centros de reabilitação e as oficinas protegidas de trabalho, a sociedade passou a admitir que pessoas deficientes poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento profissional.

Observa-se que o atendimento separado ainda era considerado uma alternativa positiva para pessoas com deficiência, uma concessão e benesse da sociedade para esses sujeitos. No Brasil, essa realidade perdurou até a década de 60, quando não se atendiam as crianças com deficiências nas escolas regulares. Nesse período a Educação Especial “só recebia um contingente entre 10 a 15% do total de crianças, além disso, a população que conseguia ter acesso à escola especial quase nada aprendia, condenada a exercícios mecânicos e repetitivos” (LIMA, 2006, p. 28).

¹³ Como se percebe, com as reivindicações dos grupos que defendem a inclusão e a pressão social, mudanças foram acontecendo e a Educação Especial passou a ter “uma proposta radicalmente oposta ao histórico costume social de segregar os alunos ‘diferentes’ em escolas apartadas, tirando-os do convívio com os alunos ditos ‘normais’. Um costume que começa na família, que muitas vezes resiste em levar o filho a lugares públicos ou trata-o como um completo incapaz, negando-lhe o direito ao desenvolvimento pessoal e à socialização” (SILVA, 2017, p. 5).

Tal panorama despertou em grupos sociais, pais e pessoas com deficiência a necessidade de reivindicar uma escola inclusiva. Na segunda metade do século XX, esses anseios se refletiram em encontros internacionais e nacionais, reunindo países ricos e pobres, atendendo às demandas de grupos sociais que lutavam por seus direitos a uma educação inclusiva.

A Educação Inclusiva é um processo através do qual se busca atender e incluir, nas escolas de ensino regular, todos os alunos que apresentem necessidades educativas comuns ou especiais, sejam elas inerentes à deficiência física, mental ou superdotação, ao cego, surdo, gestante, negro, índio, ribeirinho, estrangeiro e tantas outras identidades heterogêneas. “A proposta de educação inclusiva efetiva-se prioritariamente através de turmas mistas, na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, sejam inseridos em uma mesma turma” (SILVA, 2017, p. 6). Uma escola que se quer inclusiva é aquela que acolhe a todos, reconhecendo e respeitando a diversidade, espaço em que os alunos tenham condições iguais de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em família e na sociedade.

Diante destas ponderações, as políticas de Educação Inclusiva não significam apenas a permanência física, na rede regular de ensino, dos alunos que apresentam alguma necessidade especial, mas implicam rever concepções e paradigmas educacionais ligados ao potencial dessas pessoas. O direito à educação, estabelecido em nosso ordenamento jurídico, está atrelado à garantia do direito à aprendizagem (BRASIL, 1988; BRASIL, 1994; BRASIL, 1996) e estas políticas pretendem respeitar as diferenças e atender às necessidades educativas de todos, por meio da promoção da acessibilidade física, instrumental e comunicacional.

Esse novo contexto educacional, que discute o compromisso e o rumo que a educação seguirá, requer a implementação de mudanças, para que a educação inclusiva e o ensino regular se adéquem a esta nova realidade, pois, como afirma Mantoan (2015. p. 67) “a possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminação nem práticas de ensino diferenciadas para alguns, deriva de uma reestruturação do PPP e da reformulação aos novos parâmetros da ação educativa”.

Ao oportunizar a todos uma formação sociocultural desde a mais tenra idade, a escola estará gerando um duplo benefício: para si – na medida em que se aperfeiçoa como espaço de acolhimento e construção do saber e da didática

democrática – e para a sociedade, ao formar indivíduos mais críticos, mais preparados e qualificados para a busca do aperfeiçoamento técnico e a convivência harmoniosa que traz bem-estar coletivo.

3.3 Aspectos Conceituais da Inclusão

No Dicionário on-line Significados, inclusão é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos dos quais antes não faziam parte. É um ato de igualdade, entre diferentes indivíduos, que habitam determinada sociedade. Para Mantoan (2015, p. 56) “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente”.

Segundo a análise de Glat (2007, p.16), a educação inclusiva impulsiona um novo modelo de escola “em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos pela identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem”. Diante do advento de uma educação inclusiva, o sistema educacional tem de rever conceitos e se adaptar a proposta inovadora da educação inclusiva. É preciso não apenas lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, “um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais” (SILVA, 2017, p. 2). A recomendação é que o coletivo escolar redimensione constantemente suas práticas, com o propósito de envolver os alunos, aprimorar a aprendizagem e reconhecer que cada educando possui habilidades diferentes que necessitam ser exploradas.

Nas últimas décadas muito se tem estudado, pesquisado e debatido sobre os pressupostos que envolvem a inclusão escolar, em todos os seus aspectos e particularidades (CARVALHO, 2019; MAZZOTTA, 2011; SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2008, 2010; MANTOAN, 2002, 2006, 2015). A Educação Inclusiva é uma realidade nas escolas, direito que está garantido através de leis, decretos, pareceres nacionais e internacionais. Entretanto as exigências legais nem sempre se traduzem em condições adequadas de trabalho.

Se partirmos do pressuposto de que todas as pessoas são detentoras do direito à educação, independentemente de suas condições biopsicossociais, torna-

se uma tarefa indispensável defender a educação inclusiva nas escolas. Esta defesa, implica, empenho de toda a comunidade, aporte orçamentário do governo, “currículos flexíveis adaptados, emprego de recursos didáticos tecnológicos que favoreçam e potencializem o aprender e professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem” (SILVA, 2017, p.7). Assim, incluir estudantes com necessidades especiais de aprendizagem em turmas de alunos regulares requer a implantação e a adoção de procedimentos e estratégias didático-pedagógicas adotadas em sala de aula que não atende pessoas com dificuldade de aprendizagem.

As regulamentações legais também asseguram que, para receber os estudantes com NEE, as escolas, gradativamente, necessitam ser equipadas não apenas com recursos materiais e adequação dos espaços físicos, mas também com equipes multidisciplinares que incluam professores habilitados e tenham o apoio da comunidade escolar.

Para desenvolver um trabalho consistente, que proporcione a aprendizagem, os professores necessitam estar preparados e ter condições de trabalho, para lidar com as peculiaridades da sua demanda e com os desafios que a inclusão impõe ao ensino. Atender essa realidade, conforme estabelecido pela legislação, demanda Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) equipadas com recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, dentro dos parâmetros apresentados no quadro abaixo:

Quadro 01: Recursos Técnicos e Pedagógicos das Salas de Recurso Multifuncional do Tipo I:

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

Fonte: (BRASIL, 2010a, p.11)

Dada a importância das orientações contidas no manual do Programa de Implantação de Salas de Recursos, é seguro afirmar que a inexistência destes recursos pode sobrecarregar o trabalho docente e influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva é a garantia de acesso a todos nos espaços escolares. É uma possibilidade que permite a valorização da convivência com a diversidade humana e a aceitação das diferenças individuais.

A política inclusiva parte do pressuposto da construção de um sistema educacional que considere as necessidades dos alunos sem discriminá-los ou segregá-los. Porém, para que a inclusão realmente aconteça no ambiente escolar e o aluno com NEE se sinta de fato incluído e em condições de apropriar-se do conhecimento, faz-se necessária uma estrutura adequada e o efetivo envolvimento de toda a comunidade. O caminho da inclusão será construído por nós mesmos, por nosso trabalho conjunto, persistência, confiança e determinação.

3.4 Integração e Inclusão: caminhos e desafios

Deixai-me viver e aprender, como sou e com todos os meus amigos (Isabel Sanches, 2006).

A diferença entre integração e inclusão tem sido objeto de pesquisa entre muitos autores (MANTOAN, 2002, 2006, 2015; SASSAKI, 2010; SÂNCHEZ, 2005; RODRIGUES, 2006; CARVALHO, 2019). Desde meados da década de 1990, os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo. Embora amparada legalmente, a inclusão escolar enfrenta resistência no que se refere a sua implementação e efetivação. Surgem reiteradamente novas polêmicas, demonstrando que a teoria destoa da prática. O exemplo das expressões “integração” e “inclusão”, e suas práticas, é um deles.

Embora apresentem significados que pareçam semelhantes, promovem debates acalorados “acerca de se a inclusão supõe uma ruptura a respeito dos pressupostos da integração escolar ou se entre ambos pode-se estabelecer um laço contínuo” (SÂNCHEZ, 2005, p. 14). Nas leis e na literatura sobre educação inclusiva encontram-se alguns apontamentos que permitem a compreensão e posicionamentos sobre os dois termos.

Para Sasaki (2010, p. 41) a integração e inclusão estão em “fase de transição, e é também inevitável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos por diferentes pessoas”. O autor considera a inclusão e a integração como formas de inserção, mas alerta ao fato de terem conceitos distintos.

Na década de 1960 e 1970, a integração estava associada ao modelo médico e era utilizada para fazer a pessoa se enquadrar aos padrões sociais. Já a inclusão – cujas práticas começaram na década de 80 e se expandiram na década de 90 – apresenta uma mudança de sociedade onde se acolha todas as pessoas (LIMA, 2006). Para a autora a integração e a inclusão são formas de inserção social, porém a primeira trata as deficiências como um problema pessoal dos sujeitos e a segunda considera as necessidades educativas dos sujeitos como problema social e institucional.

Segundo Mantoan (2002, p. 37), a integração “traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência precisa modificar-se segundo padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de forma produtiva e conseqüentemente ser aceita”. Sasaki (2010, p. 33) corrobora da visão de Mantoan ao expor que, na integração a pessoa com deficiência tem de, por méritos próprios, conseguir “utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum, da empresa comum, do clube comum”.

Diferentemente do conceito apresentado acima, a perspectiva da inclusão é oposta à da escola integrativa, ao “encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada, cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular” (RODRIGUES, 2006, p.4). No processo de inclusão, o aluno inserido na escola tem a oportunidade de transitar entre a classe regular e o ensino especial, quando sua especificidade exigir. Este movimento, atualmente, é dirigido seguindo uma avaliação feita com apresentação, para as escolas, de laudo médico.

No quadro abaixo, Sanchez (2005) apresenta as diferenças que considera haver entre o sistema de integração e inclusão:

Quadro 2 – Integração X Inclusão

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Fonte: SÁNCHEZ, 2005, p.17

Na imagem abaixo, está figurado o modelo de integração e de inclusão. A primeira imagem apresenta um grupo de pessoas juntas, aquelas consideradas padrão, e, num espaço separado, pessoas com algum tipo de necessidade especial. Juntas, porém separadas das outras pessoas.

A segunda imagem mostra outro grupo de pessoas, sem nenhum tipo de segregação, onde se verifica que todos têm a oportunidade de interagir com seus pares.

Quadro 3 – Quadro Comparativo

Fonte: <https://pertoeducacao.com/blog/o-que-e-educacao-inclusiva/>

Observa-se, a partir dos conceitos apresentados neste item, que a integração não é suficiente para que se promova uma inclusão verdadeira, uma vez que a “semelhança entre os dois sistemas é que ambos promovem a inserção da pessoa com NEE ou deficiência. A diferença é que a integração faz uma inserção apenas parcial, e a inclusão é a inserção total e incondicional” (MANTOAN, 1997, p. 58).

As leis que amparam a Educação Especial são consistentes, mas as mudanças não acontecerão por magia e nem por inércia, na medida em que leis apenas direcionam o caminho e garantem, ainda que no papel, direitos, mas, por si só, não são suficientes para alterar a realidade.

Mudanças em terminologias, como no caso da 'integração' e 'inclusão', não são suficientes para provocar uma modificação da forma de se entender e agir frente aos desafios que a verdadeira inclusão exige. É preciso mudanças na visão de sujeito, políticas públicas consistentes que garantam a aplicação prática das leis e induzam a transformação das ideias em ações efetivas.

Na sala de aula, o ensino será aplicado, não especificamente para um aluno que apresenta alguma dificuldade ou deficiência e sim, para alunos de determinadas classes sociais, de um gênero, uma idade, cor; um aluno integral e não um aluno dividido em sujeito biológico, cognitivo e social.

CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: a gestão escolar e o processo de inclusão

Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença. Liberdade de organização de escolas diferentes, liberdade na construção de diferentes projetos educativos, liberdade na definição de percursos escolares e currículos diferenciados. A abertura à diferença permitirá, também, modelos diversos de direção e gestão das escolas (NOVOA, 2009, p. 85).

4.1 Gestão Escolar: um caminho de liderança participativa e democrática

Gestão escolar é um conceito construído historicamente, carregado de significados específicos desenvolvidos no interior de contextos políticos e educacionais. A literatura (LIBÂNEO, 2017; PARO, 2010a, b; LUCK, 2009), indica que esse conceito inicialmente abarcava apenas os aspectos administrativos da função, mas que, em sintonia com as transformações históricas e sociais reiteradas pela atual legislação, incorporou um sentido mais pedagógico e político para a expressão.

Segundo Silva (2007, p. 22), os conceitos de administração e gestão têm origem nos vocábulos latinos *genere* e *administrare*, sendo que “o primeiro significa governar, conduzir, dirigir e o segundo tem um significado mais restrito, que é o de gerir um bem, defendendo interesses daquele que o possui”. Para Libâneo (2015, p. 85), embora no espaço educacional os termos *administração escolar* e *gestão escolar* sejam empregados indistintamente, estes caracterizam-se como “princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais e intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas”.

Partindo desse conceito, parte da sociedade interpreta a gestão como uma função burocrática, destituída de uma visão humanística, apenas utilizada para planejar, produzir e distribuir bens. No entanto, Luck (2009) considera que o conceito de gestão supera os limites do conceito de administração, por envolver funções inerentes ao funcionamento da escola, tais como a administração de recursos financeiros e a elaboração e execução das propostas pedagógicas.

A autora indica que gestão “é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe,

possam promover resultados desejados” (IBID, p. 96). A gestão pode ser definida como uma maneira de administrar determinada realidade.

Com a constituição de 1988, a legislação educacional substituiu a expressão *administração escolar* por *gestão escolar*. Paro (2010a) esclarece que, embora os dois termos sejam usados como sinônimos, eles não possuem o mesmo sentido, uma vez que a administração atende à parte mais técnica e a gestão está relacionada ao aspecto humano.

“Gestão nos lembra gestação, dar a vida, e, como tal, nos agrada, porque, em se tratando da escola, nosso objetivo principal é fazer com que a vida dos seres humanos que passam por ela (escola) se torne mais humana” (SILVA, 2007, p. 22). Nesse sentido, gestão vai além do seu conceito primeiro que diz respeito à ação de dirigir, administrar.

Neste estudo é utilizado o termo *gestão escolar* em oposição ao de *administração escolar*, por compreender-se que são termos distintos e, esta investigação abordar a temática alusiva à educação. Entende-se que gerenciar uma escola, devido a sua finalidade educativa, é diferente de gerenciar empresas de natureza comercial. Libâneo (2015) também recomenda a utilização do termo *gestão escolar*, quando associado à escola, por este remeter a uma ideia de espaço democrático e participativo.

Nessa concepção, a gestão escolar se organiza como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisão” (LIBÂNEO, 2017, p. 324). Para o autor, a gestão baseada na concepção democrático-participativa, reforça a importância de combinar a ênfase nas relações humanas e na participação deliberativa com ações efetivas para atingir de forma exitosa os objetivos específicos da escola.

No processo de gestão democrática da escola, já está implícita a participação de todo o coletivo escolar e da comunidade (PARO, 2010a). Este, valoriza, portanto, “a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso” (LIBÂNEO, 2017, p. 132). Na gestão participativa, tanto professores,

funcionários e alunos, quanto pais e representantes da comunidade escolar são envolvidos nos interesses da escola e na melhoria do processo pedagógico.

A concepção democrático-participativa, segundo Libâneo (2017, p. 384) “baseia-se na relação orgânica entre a gestão e a participação dos membros da equipe, acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos e defende uma forma coletiva de tomada de decisões”. Democracia e participação são condições essenciais para a boa estruturação e andamento da gestão escolar, pois esta visa, como princípio fundamental, à formação crítica, reflexiva e participativa de todo coletivo escolar e da comunidade.

A escola e seu modo de organizar-se constituem um ambiente educativo. Assim, pensar numa formação cidadã e inclusiva é, antes de tudo, reconhecer os/as alunos/as como sujeitos de direitos e a educação como direito de todos, conforme estabelecido em nosso ordenamento jurídico. Numa visão social, o compromisso assumido pela escola promove o ensino para todos, agrega os princípios do agir democrático e a política de inclusão escolar.

A proposta da inclusão demanda mudanças na organização escolar e reflete em novas exigências para a gestão escolar. Temas como flexibilização curricular, formas de avaliação, adaptações na escola e formação profissional para professores, fazem parte das discussões da gestão escolar, que tem, como uma de suas funções, garantir que todas as crianças frequentem a escola regular. Dessa maneira, um dos desafios contemporâneos ao qual a gestão escolar tem se confrontado, é propiciar a participação de todos, ou seja, tornar-se inclusiva.

Vioto e Vitaliano (2020, p. 441) assinalam que “a legislação vigente no século XXI representa, sem dúvida, uma evolução nas políticas públicas voltadas para a inclusão de todos os indivíduos nos diferentes contextos escolares”. Passou-se de uma realidade em que o pleno direito à escola era negado ao aluno que apresentasse alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, para um princípio de inclusão onde são garantidos acesso, permanência e escolarização na escola regular a todos os alunos, independentemente de suas condições biopsicossociais.

Tais mudanças apresentam-se como um importante desafio a ser enfrentado pela gestão das escolas públicas, por requerer dela novas atenções, conhecimentos, habilidades e atitudes que exigem a necessidade de competências para a tomada

de decisões democráticas e participativas. A gestão escolar é, neste contexto, a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da instituição.

As leis voltadas para a inclusão recomendam que o espaço escolar de ensino regular esteja imbuído na promoção e defesa dos diversos aspectos dos direitos das pessoas que o frequentam e possuem necessidades educativas especiais, de modo que a escola seja um ambiente de acolhimento à diversidade, garantindo que, ciente de seu espírito gregário, seja reforçada a sociabilidade e o sentimento de coletividade.

Conservar e respeitar a diversidade¹⁴ é o melhor meio de garantir a igualdade e a coesão. A gestão escolar requer diversos fazeres no contexto da instituição, destacando-se o planejamento e a organização da escola para que esta atenda às necessidades educacionais de seus alunos e o fomento da formação dos professores para (re)construir culturas inclusivas.

A garantia de uma escola inclusiva, que respeite as diferenças e promova a aprendizagem de seus alunos, demanda uma postura que vai além do papel administrativo da escola. Nesse sentido, a gestão escolar democrática e participativa baseia-se na premissa de que o ser humano é um ser social que se desenvolve na interação com seus pares e a educação é um processo interativo, social e dialógico. Configura papel da gestão escolar, promover ações que contribuam para a instituição se tornar um espaço de cooperação, inclusão e sociabilidade.

Luck (2009, p. 15) explicita que a figura do gestor escolar é a que “promove na escola a inclusão, coerência e consistência entre as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola, voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos”. Quando a equipe escolar sente o apoio da gestão e confia em suas propostas, percebendo que tem o direito de participar das decisões com ideias e opiniões, consegue desenvolver um modelo de trabalho e ensino que cria na instituição um ambiente colaborativo, que passa a oferecer serviços de qualidade que favorecem a todos e que garantem a aprendizagem e o acesso à educação.

¹⁴ O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não saberes.

Luck (2009) também salienta que, para o direito à educação ser efetivado, é necessário promover mudanças significativas no sistema educacional e que o Estado, enquanto conjunto dos poderes públicos, formule e desenvolva as políticas que assegurem escola pública, gratuita e de qualidade para todos. É necessário também que as políticas públicas de educação sejam monitoradas e avaliadas e proporcionem resultados efetivos para toda a sociedade (VIOTO; VITALIANO, 2020).

Nesse contexto é premente que a gestão escolar coloque em prática as funções de planejamento, organização, coordenação, avaliação e controle (LUCK, 2009), a fim de que as escolas, funcionem em condições adequadas de trabalho para os seus profissionais e estudantes; sejam espaços agradáveis, democráticos e participativos, promovam e respeitem as diversidades e favoreçam a construção de conhecimentos socialmente desejados.

Uma gestão virtuosa, que seja democrática, participativa e focada no alcance de objetivos, metas e estratégias definidas coletivamente, estará muito mais próxima de ser uma gestão inclusiva. A gestão democrática é aquela que promove a participação e a inclusão de todos, reconhece as diferenças e garante a igualdade de condições para a aprendizagem.

4.2 A gestão escolar e a escola inclusiva: caminhos para construir escolas para todos no século XXI

A inclusão não é somente para alunos com deficiências, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade (FALVEY, 1995).

Pensar numa formação emancipatória e autônoma, como almeja a proposta da Educação para Todos é, antes de tudo, reconhecer os/as alunos/as como sujeitos de direitos, pois “o direito de todos à educação é um dos mais importantes princípios da sociedade democrática” (LIBÂNEO, 2021, p. 102). As leis que asseguram “o direito ao acesso e à permanência na escola” (IBID), partem do princípio de que todos são portadores de capacidades cognitivas, que sejam respeitadas todas suas diferenças e que as propostas pedagógicas tenham como objetivo principal favorecer a aprendizagem dos alunos.

Portanto, compreender a educação como direito significa, “considerá-la como requisito para outros direitos, à medida que capacita os indivíduos para exigir condições efetivas para o exercício da cidadania plena” (IBID, p. 102). A escola, assim, possui responsabilidades que transcendem os processos complexos de ensinar a ler, escrever e calcular, como defende Nóvoa (2019) ao explicar que “a renovação da escola no contexto de um espaço público da educação e o esforço de reconstruir o *comum*, nunca deixará de valorizar a diversidade” (IBID, p. 5).

Os sistemas escolares têm o compromisso de incluir e de garantir uma formação humana integral, como salienta Paulo Freire em suas obras, reconhecendo o papel transformador que a escola possui na sociedade. Compreende-se que uma sociedade justa e igualitária é fruto de uma escola que se organiza em seu currículo, tempos e espaços de forma democrática e participativa, considerando as necessidades de todos os sujeitos que dela fazem parte, alunos, professores, gestores, apoio, setor administrativo e comunidade externa.

Nesse contexto, a gestão democrática constrói relações sociais mais justas e humanas (LIBÂNEO, 2015) além de favorecer a valorização do trabalho coletivo e participativo já que as experiências subjetivas do coletivo escolar são consideradas e valorizadas nas ações da gestão escolar. O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos e tem compromisso com um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento na tomada de decisões e efetivação dos resultados.

Para o fortalecimento de um sistema educacional realmente inclusivo e socialmente justo é preciso lutar para preservar os direitos conquistados nesse setor, compreender os conceitos da Educação Inclusiva e quais as finalidades educativas da escola. Esse modelo de escola requer conhecer formas de desenvolver o trabalho da gestão com qualidade, para o acesso e permanência à escola, adequar ambientes, disponibilizar recursos, materiais adequados e necessários, propostas pedagógicas para aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação ou dificuldades de aprendizagem.

Estas ações são relevantes para se efetivar mudança de atitudes, pois, para construir uma escola inclusiva, é preciso fazê-la reflexo da diversidade social e cultural, e isso só é possível onde há respeito pelas diferenças, revisão de

concepções sobre a inclusão escolar e novos conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e a gestão democrática (SILVA, 2017). Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão “inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos” (LUCK, 2009, p. 23).

Em Petter e Marques (2011, p. 37), a gestão democrática é conceito “forjado no seio das lutas sociais e, devido a isso, está vinculada ao pacto sociopolítico em favor dos interesses coletivos internos e externos à educação institucionalizada”. Tal gestão, nessa perspectiva, representa o esforço de se alicerçar procedimentos de participação coletiva e promover transformações na escola e nos sistemas de ensino.

A gestão democrática da educação é resultado da luta e pressão dos grupos sociais em prol da redemocratização da sociedade e, principalmente, dos processos educativos dos sistemas de ensino e da escola. A LDBEN nº 9.394 indica a forma de sistematização da gestão democrática e institui que os sistemas de ensino estabelecerão as normas desse modelo de gestão seguindo os princípios de “participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes” (PETTER e MARQUES, 2011, p. 35).

Nesse sentido, a gestão democrática abrange a função educativa, pois favorece o desenvolvimento da consciência democrática e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão na escola e no sistema de ensino. Para Petter e Marques (IBID, p. 37) a gestão democrática somente pode ocorrer se “houver uma conjunção de elementos que favoreçam sua implementação. Para que haja esta autonomia, é necessária a participação dos sujeitos nos processos decisórios”. Maior autonomia e participação, segundo os autores, configuram elementos da gestão democrática que favorecem a transparência dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos do sistema de ensino.

Luck (2009, p. 70) salienta que “a gestão democrática é proposta como condição de aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade, de um ambiente escolar aberto e participativo”. Aos gestores escolares, cabe promover tais propostas, uma vez que são os

responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica no interior da instituição escolar.

O diretor escolar é responsável por direcionar o modo de ser e fazer da escola e seus resultados. Luck (2009, p. 120) destaca que, ao gestor escolar “compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da escola e os resultados dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais”. Assim, algumas atribuições do gestor escolar é envolver toda a equipe da escola com os objetivos a serem alcançados, proporcionar um ambiente harmonioso de trabalho, atender as exigências do desenvolvimento da escola, entre outras.

Nesse viés, a gestão escolar, para Luck (2009, p. 23) como área de atuação, constitui-se, pois, “em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social”. A democratização da educação, então, representa a luta pelo acesso universal à escola e pela qualidade do ensino que nela se produz. Tal acesso requer a consolidação de uma consciência inclusiva e responsabilidade social na escola, sobre o papel de todos na melhoria e promoção do ensino, aprendizagem e formação dos alunos, o que se torna critério indispensável para a constituição da escola democrática e implementação de uma gestão democrática e participativa.

“Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem, diante de si, o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e permanência dos alunos nas instituições educacionais” (MANTOAN, 2006, p. 15). Uma gestão democrática que aspira à inclusão de todos no espaço escolar demanda incentivo de ações que favoreçam a qualidade do ensino a todos. Incentivos à formação continuada de professores, incentivo à recursos humanos e financeiros, remoção de barreiras arquitetônicas, estruturais e emocionais, são alguns deles.

Diante das dificuldades que se apresentam para se efetivar uma verdadeira educação humana e inclusiva, é necessário ter em mente que a inclusão é um processo gradual, onde todos os envolvidos assumam o compromisso em ofertar um ensino de qualidade, que reconheça e respeite as diferenças. A gestão democrática consiste nisso, provocar mudanças. De um lado, a responsabilidade coletiva, de

outro, a vontade individual de mudar a própria consciência, pela humildade de aceitar a diferença.

Incluir todas as crianças em salas regulares, todas, independentemente de suas diferenças ou deficiências, é um desafio vivenciado diariamente pelo coletivo que compõe o grupo escolar (gestores, professores, apoio e infra, setor administrativo, vigilância). Esse desafio se apresenta, uma vez que, segundo Libâneo (2021, p. 104) “a escola socialmente justa é a proposição de uma escola que vai além da declaração genérica do direito à educação, oferecendo ações para a superação de desigualdades escolares e desigualdades sociais”.

Esse é o princípio ético-político que baliza as leis, tratados, decretos nacionais e internacionais para a implementação de uma Educação Inclusiva. Tornar a inclusão uma realidade em sala de aula requer da gestão e toda comunidade escolar sair de sua zona de conforto, instiga gestores e professores a reverem sua formação inicial e buscarem (re)formação para atender aos alunos, que tiveram garantido por lei o direito de frequentar as salas regulares de ensino.

Nesse contexto, uma das competências da gestão democrática, segundo Luck (2009, p. 75) “é mobilizar e organizar as pessoas para atuarem coletivamente na promoção de objetivos educacionais”. Segundo a autora, o trabalho do diretor escolar se define em seu envolvimento na realização das ações educacionais e sua competência de liderança, se manifesta na capacidade de motivar as pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para efetivação dos objetivos da instituição.

Paro (2011) destaca que a implementação de uma gestão democrática que favoreça a educação inclusiva requer estabelecer uma gestão colegiada na escola, reorganizar a didática e o currículo escolar adequando-os a essa nova cultura, promover formação continuada aos professores, propiciar a participação dos alunos e da comunidade nas deliberações escolares contribuindo assim para o exercício da autonomia e cidadania. A escola, para se tornar inclusiva, requer a elaboração de um projeto educacional que atenda a diversidade e possibilite um trabalho em equipe.

A inclusão escolar é uma oportunidade para todos aprenderem a conviver com a diferença, e o convívio favorece o respeito. Incluir é um momento de ensinar a

respeitar. No entanto, a mágica da vida está em encarar as diferenças como novas oportunidades e olhar o mundo pela ótica do amor e do respeito às diferenças, pois conviver com o diferente é aprender de outro jeito, é ter oportunidade de evoluir.

4.3 Direito à educação de qualidade e a uma escola socialmente justa

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais que perfeito (NÓVOA, 2009, p. 71).

A inclusão escolar é um conceito que se refere ao acesso e permanência de todas as pessoas que precisam frequentar a escola. Seu objetivo principal é promover uma educação mais inclusiva e acessível, que respeita as diferenças, particularidades e especificidades de cada um.

Falar em inclusão é um assunto que incomoda, “tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável” (MAZZOTA, 2011, p. 11). Por muito tempo, as diferenças físicas, cognitivas, de cor, gênero, raça, religiosas e outras condições sociais foram tratadas como uma conversa particular, um ‘problema’ que ocupava um segundo plano nos debates nacionais de educação, saúde e direitos humanos.

Quando se ouve falar em inclusão de pessoas com NEE, uma parcela significativa das pessoas associa o tema àqueles que apresentam deficiências físicas ou mentais e se o contexto for à escola, limita-se às crianças que frequentam a SRM. Entretanto, como “constam nas estatísticas, muitos são os excluídos, além dos alunos com deficiência” (CARVALHO, 2019, p. 84). A diversidade existente nas escolas abrange ampla dimensão de características. As dificuldades podem ser resultantes de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos.

O estudante excluído pode ser um negro, que vive em uma comunidade majoritariamente branca; pode ser um estrangeiro que ainda não domina a língua portuguesa; pode ser uma gestante/lactante, que por sua condição ou necessidade de amamentar, se sente excluída; pode ser a criança de comunidades distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, pode ser um transsexual, ou um gay, ou alguém identificado com o gênero fluido e não binário, que são discriminados e marginalizados por destoarem do padrão heteronormativo.

As mudanças necessárias para a construção de uma prática inclusiva demandam uma nova cultura de gestão educacional, sendo imprescindível que o sistema escolar se organize para atender às necessidades de todos os educandos. Esse cenário mostra a urgência em se envolver a comunidade, os familiares, o gestor e o coletivo escolar nas discussões e esclarecimentos sobre a inclusão, em vista do leque de possibilidades que permeia o assunto.

A escola atende crianças com características étnico-culturais diversas, saberes, interesses e valores diferentes. Frente a essa diversidade, a construção dos sistemas educacionais inclusivos, em que todos os alunos, independentemente das condições que apresentam se desenvolver socialmente e adquirir o conhecimento, é uma das atribuições da gestão escolar. Nesse sentido, Luck (2009, p. 71) destaca que a gestão escolar democrática é desempenhada com a efetivação de condições que favoreçam “o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática”.

Para Nóvoa (2007, p. 8), “uma escola centrada na aprendizagem, é também uma escola capaz de colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica, isto é, não tratar os alunos como se fossem um só, como uma massa uniforme”. Ao olhar sob este enfoque, muda o modo de olhar para todos. Não se olha a deficiência ou necessidade, o corpo, mas a capacidade, as condições. É necessário encontrar maneiras de ensinar com sucesso todas as crianças, independente das capacidades físicas, cognitivas ou sociais que apresentem.

As escolas inclusivas, para Carvalho (2019, p. 31), “são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de quaisquer alunos”. Sob esse enfoque, a gestão desenvolve suas funções com objetivo de atingir o equilíbrio na construção do trabalho educacional, abrangendo as diversidade e peculiaridades da escola.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais, também estão garantidos por lei. Nesse aspecto, para assegurar o direito à educação de qualidade e a uma escola socialmente justa, a gestão escolar é responsável por garantir as condições para que esse direito se efetive. É importante enfatizar que escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem somente dos seus gestores e

educadores, pois as transformações que nela têm de ocorrer, estão intimamente ligadas às políticas públicas em geral e, dentre elas, as políticas sociais¹⁵, ampliadas nos últimos 30 anos, com a promulgação da Constituição Federal.

Quando falamos em acessibilidade dos espaços escolares para a inclusão, é preciso pensar para além da estrutura física e considerar as condições pedagógicas oferecidas aos estudantes. É importante “garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais, matriculados em classes comuns” (VILARONGA E MENDES, 2014, p. 140).

Para isso, a gestão escolar necessita promover ações que garantam a qualidade do ensino, a aprendizagem de seus alunos e a oportunidade de desfrutar do convívio com todo o coletivo escolar. Luck (2009, p. 69) destaca que uma das competências da gestão democrática e participativa é estimular a participação de todos os segmentos da escola a “envolverem-se na realização dos projetos, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado”.

Um dos caminhos prioritários é a efetiva gestão democrática e participativa, onde professores e comunidade participam das decisões escolares, pois este é um princípio constitucional, estando contidos nele ideais e valores humanos e sociais. A gestão democrática baseia-se nos princípios de descentralização administrativa, participação, flexibilidade, transparência e autonomia (SILVA, 2007). Neste modelo de gestão, tem destaque o respeito às diferenças, as decisões coletivas, a participação efetiva, o cumprimento dos deveres e dos direitos e a luta pela equidade social. Daí a importância de se ter uma educação com qualidade, professores bem formados e escolas com condições de trabalho.

Na gestão democrática, as oportunidades de participação se justificam e se explicam, por promover afinidade e maior aproximação entre os membros da escola, o que gera responsabilidade social, valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais (LUCK, 2009). Uma das tarefas da

¹⁵ As Políticas Sociais instituídas no Brasil abrangem diferentes segmentos como, transferência de renda, saúde, previdência social, habitação, saneamento básico, trabalho e renda, educação, desenvolvimento rural, bem como políticas sociais focalizadas conforme idade, gênero, etnia, grupos identitários, Ler mais em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/8tj8mzRw3c87r7dgNd5Z5sy/?lang=pt>.

gestão escolar é o desenvolvimento de práticas que fortaleçam a convivência com a diversidade e a inclusão.

As rápidas transformações sociais têm exigido da escola um repensar da sua prática pedagógica educacional e as novas demandas evidenciam a importância de se desenvolver, nos espaços escolares, metodologias adequadas e um trabalho colaborativo, para atender às dificuldades que se evidenciam no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a gestão necessita incentivar e proporcionar momentos de troca de experiências e ideias entre os professores das salas regulares e multifuncional.

Trabalhar em equipe, gestão e professores, dividindo tarefas, planejando em conjunto, compartilhando ideias e metodologias para instruir e avaliar traz eficácia para a tarefa pedagógica, onde o desafio é trabalhar com uma sala heterogênea e proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Para isso, é importante a gestão promover horários para reuniões regulares, das quais possam participar o professor da sala regular e o da sala de recurso, para socializarem as informações sobre conteúdos, estratégias e avaliação, definindo as funções que cada um irá desenvolver para a obtenção de uma resposta educacional esperada.

O coletivo escolar que se compromete em transformar a realidade, com vistas a buscar mudanças sociais, “é uma escola que se organiza internamente para minimizar as desigualdades escolares, para que elas não aprofundem as desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 2021, p. 105).

Somos todos diferentes, a lei nos garante os mesmos direitos e a escola é um espaço para todos. Não há dúvidas sobre esses princípios e quanto à necessidade de respeitá-los. Ainda que haja uma caminhada de décadas discutindo a inclusão, construindo legislações e fazendo formações, a defesa do direito à inclusão é uma luta contínua, uma luta política e uma proposta de sociedade que precisa ser defendida diuturnamente.

Estes aspectos, junto com outros presentes nos capítulos anteriores, seguem sendo analisados no próximo capítulo, espaço em que se encontram sistematizados os dados encontrados nas entrevistas realizadas com seis diretores das escolas estaduais, seguidos das discussões.

CAPÍTULO V – A INCUSÃO E O OLHAR DO GESTOR: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS

O grande milagre da vida é não existir nenhuma pessoa igual à outra pessoa. Somos todos absolutamente únicos.
Roseana Muna

No presente capítulo estão evidenciados os resultados do processo investigativo e são apresentadas as contribuições dos diretores escolares sobre a gestão escolar e a educação inclusiva, voltadas para as ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com NEE.

A metodologia utilizada na análise dos dados se baseia na Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016). A opção por aplicar esta metodologia de tratamento deu-se pelo fato de ela buscar o significado das mensagens, “indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (SEVERINO, 2007, p. 121). aplicar

Seguindo os fundamentos da Análise de Conteúdo, o primeiro procedimento foi a organização do material coletado nas entrevistas. Após sucessivas leituras, optou-se por realizar a categorização por tema, de modo que as temáticas selecionadas foram:

Quadro 4	Procedimentos para matrícula na SRM
Quadro 5	Quantidade de alunos da SRM matriculados na sala regular
Quadro 6	Apoio Financeiro
Quadro 7	Adaptações e ações voltadas à inclusão
Quadro 8	Formação Continuada
Quadro 9	Dificuldades para promover a inclusão
Quadro 10	Atribuições da gestão no processo inclusivo

Os resultados estão dispostos em quadros, nos quais foram destacados os fragmentos e realizados o tratamento e a interpretação que seguem analisados por semelhança de respostas.

Os diretores¹⁶/professores que contribuíram para que este trabalho ganhasse forma, participando das entrevistas que foram realizadas na primeira quinzena de outubro de 2021, fazem parte do contexto educacional das escolas, da rede pública estadual de ensino, de um município norte-mato-grossense.

Participaram da pesquisa seis diretores, nomeados para o biênio 2021/2022, sendo cinco com formação inicial em pedagogia e um formado em filosofia. Quatro diretores declararam ter especialização em Psicopedagogia da Aprendizagem, um em Educação e Diversidade e um em Docência no Ensino Superior. Em relação à idade, os participantes informaram ter 32, 34, 36, 37, 44 e 46 anos e todos são funcionários públicos efetivos com tempo de atuação profissional de três, quatro, seis, treze, vinte e quatro e vinte e seis anos.

Os participantes serão identificados por nomes fictícios, sendo seus nomes verdadeiros ocultados devido ao compromisso em garantir o sigilo e a impessoalidade das informações, a fim de preservar suas identidades e resguardar a imagem e integridade de cada um deles, conforme previsto e aprovado no parecer¹⁷ do Comitê de Ética em Pesquisa. No decorrer da análise dos dados, os gestores, participantes da pesquisa serão nomeados como *D1*, *D2*, *D3*, *D4*, *D5* e *D6*.

Nos próximos tópicos apresentaremos as análises dos dados coletados, baseados nas contribuições dos diretores das escolas estaduais sobre suas ações e práticas, a fim de constatar se existem e compreender quais são as dificuldades enfrentadas para que se promova a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

5.1 Matrícula dos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais: procedimentos legais, documentação e ingresso nas escolas regulares

Um dos preceitos defendidos pela Declaração de Salamanca é a ideia de que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais sejam incluídas nas escolas de ensino regular. O “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as

¹⁶ No final do ano de 2020, foi realizada nas escolas estaduais de Mato Grosso, a seleção para o cargo de “diretor escolar” biênio 2021/2022. Assim, os participantes dessa pesquisa estão finalizando o primeiro ano da sua gestão frente à diretoria das escolas.

¹⁷ Parecer nº 4.888.831, aprovado em 05/08/2021 pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 48498921.6.0000.5166.

crianças aprendam juntas¹⁸” (BRASIL, 1994, p. 5). Esta instrução rompe com o paradigma de segregação e exclusão, relacionado à educação desse público restrito em escolas especiais.

Este princípio de igualdade entre as pessoas coaduna com a filosofia da inclusão, que tem como principal objetivo a promoção da convivência, sem exceções, onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e sejam incluídas. Partindo da compreensão de que a inclusão é um processo benéfico e transforma o espaço escolar, é importante que as escolas estejam abertas a realizar a matrícula de todas as crianças que ali desejam estudar.

Partindo deste pressuposto, o primeiro questionamento feito aos diretores trata especificamente dos alunos que frequentam a SRM. Apresenta-se, no Quadro 4, as respostas dos *Diretores* quando indagados sobre o procedimento legal a seguir e qual documentação exigida pela escola para o ingresso dos alunos com NEE que necessitam de atendimento na SRM.

Quadro 4 – Procedimentos para se realizar a matrícula nas escolas

D1	No ato da matrícula se a criança tem alguma necessidade educativa especial, informada pela família, a escola solicita o laudo , para que nesse caso, o aluno possa ser matriculado também na SRM.
D2	Quando os pais vêm fazer a matrícula, a secretária é orientada a perguntar se a criança tem alguma necessidade especial. Em caso afirmativo é solicitado aos pais o laudo médico , que pode ser de um clínico geral, psicólogo ou psiquiatra.
D3	A princípio é pedido um laudo do estudante com o diagnóstico do problema, uma vez que o sistema exige esse formato para que o aluno possa ser inserido na SRM.
D4	Quando o responsável vem matricular o filho, tem a opção de informar se o aluno é portador de necessidade educativa especial. Alguns pais trazem o laudo do médico , este procedimento é necessário porque, para ter acesso, frequentar a SRM é necessário o laudo. Independentemente do laudo, o aluno pode frequentar a sala regular.
D5	A documentação exigida na matrícula é laudo médico , para matricular o aluno na SRM para que ele possa receber um atendimento diferenciado que atenda a sua dificuldade de aprendizado.
D6	No ato da matrícula se é informado que a criança tem alguma dificuldade de aprendizagem, pede-se o laudo. Para frequentar a SRM tem a exigência do laudo para poder inserir ela no sistema.

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

Sobre a questão da matrícula, os diretores explicaram que há apenas uma diferença de procedimento para a matrícula das crianças que necessitam de atendimento especializado, nos casos em que estas apresentam alguma deficiência

¹⁸ Sasaki (2008) acrescenta que, à medida que cresce o número de pessoas que defendem a inclusão nas escolas, aumenta também a polêmica sobre qual seria o melhor lugar para as pessoas com necessidades especiais estudarem, se em classes especiais ou em escolas regulares. Verifica-se que o preconceito ainda permeia os espaços coletivos, quando se vê pessoas que não aprenderam, ou se negam a conviver e respeitar as diferenças.

física, mental, visual, auditiva ou múltipla. Nestas circunstâncias, todos os diretores relataram que a família ou o responsável precisa apresentar um laudo médico, para que essa criança tenha direito de frequentar a SRM e um atendimento no contraturno.

Os *Diretores 1, 3, 4, 5, e 6* explicaram que o laudo é exigido devido a sua importância, pois é por meio dele que os professores tomam conhecimento das dificuldades e das possibilidades de aprendizagem da criança. Uma vez efetuada a matrícula, a criança frequenta as aulas diariamente na sala do ensino regular e, dois dias por semana, é encaminhada para a SRM, durante o período do contraturno.

De acordo com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, regulamentada na Nota Técnica nº04/2014 MEC/SECADI/DPEE, não é permitida a obrigatoriedade de apresentação do laudo médico por parte do aluno que apresente alguma necessidade educacional especial, uma vez que o AEE realiza um atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014).

A lei visa garantir que o diagnóstico médico não seja colocado como empecilho para que o aluno usufrua ao direito de estudar em uma escola de ensino regular. Isto atende ao princípio de que a educação é um direito fundamental, garantido a todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência. Nesse caso, o *D4*, salientou que “*independentemente do laudo, o aluno pode frequentar a sala regular*”.

Este direito também está garantido no artigo 1º da Diretriz Nacional da Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a qual afirma que a matrícula nas classes comuns do ensino regular é um direito que não pode ser negado aos alunos com deficiência, superdotação ou altas habilidades (BRASIL, 2010b). A lei ainda especifica que, se necessário, o aluno terá direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁹. Com esta compreensão, a escola garantirá aos alunos a matrícula, a acessibilidade, a permanência e uma formação de qualidade para seu desenvolvimento social e preparo para a cidadania.

¹⁹ 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. Ler mais em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192/. Acesso em: 13/01/2022.

Também foi investigada a forma pela qual se dá a disponibilização da quantidade de vagas por sala regular, dos alunos que apresentam laudos médicos que demandem atendimento de alguma necessidade especial. Foi perguntado aos *Diretores*, qual o número permitido de matrículas desses alunos em uma sala de aula regular. No quadro 5, para melhor análise, apresentam-se os quantitativos declarados pelos diretores escolares.

Quadro 5 – Quantidade de matrículas de alunos com laudo nas salas regulares

D1	Cada aluno com laudo equivale a cinco alunos de sala regular. As turmas de 4º e 5º anos, são compostas por 25 alunos. Veja o ex: temos 2 turmas de 5º ano (uma matutino e uma vespertino). Cada uma tem 3 alunos com laudo , que valem 15 alunos. Nesse caso, pode-se efetuar a matrícula de mais + 10 alunos por turma. Haviam + 8 alunos solicitando matrícula. A escola não pode se negar a fazer a matrícula para outros alunos e a SEDUC não autoriza abrir outra turma de 5º ano com o número de alunos restantes. Assim a escola precisa dividir esse quantitativo entre as duas turmas, + 4 alunos na turma matutina e + 4 na turma vespertina.
D2	Como a escola é de Ensino Integral, tem regras específicas. As turmas podem ter 23 alunos, e serem matriculados dois (2) alunos com NEE por turma . Estes alunos representam duas matrículas ficando 19 + 2.
D3	A Portaria orienta dois (2) estudantes por turma . Em alguns casos pode-se matricular até três (3) alunos com laudo numa sala regular. Seria uma regra de exceção.
D4	Se uma sala de aula, igual o 1º ano (EF Séries Iniciais) que pode ter até 25 alunos, são matriculados dois (2) alunos .
D5	Sobre o quantitativo de aluno em sala de aula, para cada sala que tem um aluno especial ele ocupa espaço de cinco (5) alunos. Então numa sala de 30 alunos, são dois (2) alunos especiais . Pode por até três (3) alunos com laudo em uma mesma sala, este é o limite.
D6	Na sala regular, matricula-se um (1) aluno de laudo. Cada aluno especial, equivale a quatro ou seis alunos nessa sala. Se for 30 alunos, serão 24 + 01. Nesse caso colocamos só um aluno, porque ele vai requer do professor uma atenção maior.

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

Em pesquisa realizada nos sites e documentos nacionais, verificou-se não existir uma legislação federal, mas apenas estadual, que dê amparo legal para a questão do limite de número de alunos com deficiência por sala de aula. As normas federais limitam-se a recomendar a consulta às portarias e decretos existentes nos municípios ou estados.

As escolas pesquisadas recebem instruções normativas estaduais da SEDUC do Estado de Mato Grosso. A Portaria nº 568/2021/GS/SEDUC/MT, que define critérios para a composição de turmas das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, estabelece as orientações sobre a quantidade de alunos com laudo, por turma no ensino regular. No artigo 14, parágrafo IX, inciso 4º, alínea I, da Portaria nº 568/2021, fica estabelecido que “a composição da turma deverá obedecer aos seguintes critérios:

I - Na modalidade Ensino Regular - 02 (dois) alunos matriculados no Sistema SigEduca/GED, para compor uma turma com um quantitativo de alunos de até 20 (vinte) na sala” (MATO GROSSO, 2021).

Observa-se, nas respostas dos diretores, certa discrepância em relação aos números apresentados, referentes à quantidade de aluno/laudo versus sala regular. O *D1*, explicou que são três alunos com laudo, por sala regular. Os *Diretores 2, 3, 4, e 5* relataram matricular dois alunos por sala e o *Diretor 6*, apenas um aluno. Verifica-se que, apesar das justificativas apresentadas pelos *Diretores 1, 6*, em suas respostas apresentadas nos quadros, sobre a quantidade de matrículas de alunos com laudo, por turma, no ensino regular, os *Diretores 2, 3, 4, e 5*, estão seguindo as orientações contidas na Portaria nº 568/2021/GS/SEDUC/MT.

De um lado, se consideramos que toda criança tem direito de aprender e interagir com todos na escola, limitar o número de estudantes com deficiência em cada turma, nos coloca diante de um dilema contraditório: que conceito de inclusão é esse? como acolher limitando? como incluir excluindo? Outro dilema, que não pode ser ignorado, refere-se aos alunos que demandam uma metodologia diferenciada dos professores, pois, na sala de aula, é necessário dar conta de muitos saberes e necessidades específicas e individuais.

O professor precisa se comunicar com o aluno surdo, cego, ou mudo, atender a criança com sério comprometimento psicomotor, entrar em sintonia com o autista ou portador de síndrome de Down, aprender braille, língua dos sinais, dar atenção ao aluno que precisa de um atendimento individualizado e atender aos outros 20 alunos da sala. Suas tarefas incluem fazer os relatórios, preparar um plano de aprendizado contínuo, realizar as atividades, manter contato com os pais, desenvolver sinergia com os médicos, psicólogos, fonoaudiólogos. São muitas tarefas e desafios a serem superados pelo professor durante a sua atuação no ambiente escolar, e mais especificamente em sala de aula, para potencializar as habilidades de todos os alunos e efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

A forma mais concreta e imediata de tentar superar a contradição entre a demanda de atenção e atendimento especializado – gerada pelas políticas de inclusão – e os limites de tempo e disponibilidade individuais dos professores, passa a ser a defesa de uma quantidade menor de alunos com NEE em cada sala, aliada a uma também necessária redução do número de alunos por turma. Por outro lado,

isto exige uma luta social e um compromisso político que garanta o aumento de verbas para a educação pública, na medida em que requer a contratação de mais profissionais e a abertura de mais salas de aula.

Apenas assim a redução não será sinônimo de exclusão. Somente quem não tem nenhum compromisso com a educação especial pode ostentar o argumento falacioso de que não há outra saída a não ser a de exigir que o professor se desdobre em dar conta de uma demanda muito superior às suas condições físicas e laborais. A introdução daquelas diretivas irá possibilitar que o atendimento do professor alcance os objetivos educacionais inclusivos, proporcionando um melhor desenvolvimento para os alunos com necessidades educativas especiais. A implantação dessas medidas, representa um passo importante no caminho para a inclusão escolar, uma vez que, com turmas menores, maior serão as possibilidades de sucesso na aprendizagem.

5.2 Apoio financeiro para o trabalho pedagógico dos estudantes com necessidades educativas especiais em salas regulares.

Na atualidade, vivenciamos um momento em que a defesa do direito à educação inclusiva é amplamente divulgada. Porém, a inclusão tem se apresentado como mais um desafio a ser superado diante da luta em prol de uma educação de qualidade para todos.

A trajetória da educação no Brasil, segundo Mazzotta (2011), demonstra que se passaram muitos anos para que direitos, garantidos por lei, fossem adotados efetivamente, e que pouco foi feito para preparar profissionais, adaptar ambientes, disponibilizar recursos e materiais adequados e necessários para um atendimento de qualidade.

Nesta pesquisa também foi investigado se as escolas recebem apoio financeiro para desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes com NEE nas salas de aula regular. Em caso afirmativo, foi perguntado quais instâncias (federal, estadual, municipal), instituições ou pessoas contribuem com a escola. No quadro 6, apresentam-se as respostas dos diretores escolares frente a esses questionamentos:

Quadro 6 – Apoio financeiro para atender alunos com NEE na sala regular

D1	A escola não recebe recursos financeiros adicionais para atender aluno na sala regular, que apresente laudo ou NEE. Em relação à Educação Especial é disponibilizado a Sala de Recursos e professor especializado. A escola tem autonomia para utilizar o Programa Dinheiro Direto na Escola – (PDDE)²⁰, um recurso federal, para comprar alguns materiais para sala de recurso.
D2	Por ser uma escola de ensino integral, ou seja, Escola Plena, não recebemos recursos específicos de nenhuma das instâncias governamentais para atender as demandas da educação especial.
D3	A nossa gestão recebeu um recurso federal que é o PDDE – Sala de Recurso, que é específico. O recurso é um valor de R\$ 20.000,00. Os equipamentos que solicitamos, bandinha rítmica ²¹ , soroban ²² , e outros, já foram entregues.
D4	Tem o recurso do PDDE Interativo, específico para comprar material para SRM, para comprar móveis, materiais didáticos, material pedagógico, computador, <i>notebook</i> .
D5	A escola recebeu até o momento o PDDE, direto da SEDUC. Recurso específico para a Educação Especial, é um valor para aquisição de equipamentos da sala de recurso, computador, impressora, materiais didáticos todos os instrumentos que podem contribuir com a Educação Inclusiva.
D6	Agora, em 2021, a escola se cadastrou no PDDE – Educação Especial Sala de Recurso e recebemos R\$ 20.000,00, sendo R\$ 16.000,00 para comprar móveis e R\$ 4.000,00 para jogos pedagógicos para implementar os trabalhos na SRM. A ajuda financeira que recebemos nesses últimos anos foi essa e alguns materiais pedagógicos que vem da própria SEDUC. Temos um valor reservado do nosso PDDE, para a aquisição de material pedagógico, em caso de o professor da sala regular precisar de suporte pedagógico. Acredito ser preciso trabalhar em equipe, ver as reais necessidades da escola e trabalhar juntos em prol de resolvê-las.

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

Observa-se nos relatos de todos os *Diretores*, no que tange a um auxílio financeiro para atender as necessidades de apoio pedagógico ou outros materiais, que as escolas não recebem recursos adicionais para as salas regulares, por essas atenderem alunos com necessidades educativas especiais.

Os *Diretores 1, 3, 4, 5 e 6* expuseram em seus relatos que as escolas recebem o recurso federal PDDE. No entanto, esclarecem que este é um recurso específico para atender a SRM na compra de móveis, equipamentos eletrônicos e materiais pedagógicos. O *D2*, informou que a escola não recebe recursos adicionais, por se tratar de Escola Plena²³. No entanto, no caso das Escolas Plenas, em razão

²⁰ O PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ler mais em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>.

²¹ Bandinha rítmica no atendimento educacional especializado, usada como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e promoção da inclusão. Ler mais em: http://pibid.unifai.com.br/adm/atividades_anexo/b64540819d70a75dff58f086aca922ca.pdf.

²² Práticas pedagógicas inclusivas A institucionalização do Soroban na escola e a gênese instrumental por aprendizes cegos. Ler mais em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-13.pdf>.

²³ As Escolas Plenas, instituídas em Mato Grosso em 24/10/2017, pela Lei nº 10.622, são escolas de ensino integral onde os estudantes, além das disciplinas tradicionais, recebem orientações especializadas, contribuindo para a formação de um projeto de vida. Ler mais em: <http://www.mt.gov.br/-/8370167-governo-sanciona-lei-que-institui-as-escolas-pletas-em-mato-grosso>.

de o aluno ficar maior tempo na escola, depreende-se a importância da complementação de recursos financeiros para as turmas de salas regulares, para se favorecer a qualidade do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais.

É oportuno esclarecer que, ao receber, nas salas comuns, alunos com necessidades educativas especiais, alunos com alguma deficiência física ou cognitiva, a escola regular tem que se organizar de forma a favorecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os estudantes, principalmente àqueles com alguma deficiência. Nesse caso, a gestão necessita de recursos para atender as demandas que surgem ao se desenvolver as propostas pedagógicas para o aperfeiçoamento do ensino na sala de aula.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtiem, salienta, no item 50, que será necessário um maior aporte de recursos em atendimento das demandas das necessidades educativas básicas de aprendizagem (UNICEF, 1990). Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 15) consta que “a distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos, no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes”.

O Brasil fez uma opção pela construção de um sistema inclusivo, ao se tornar signatário da Conferência de Jomtiem (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Nestes dispositivos legais e político-filosóficos, constam orientações que justificam a cobrança do compromisso e responsabilidade dos governos em destinar recursos ao setor educacional, para que este possa garantir um atendimento universal e de qualidade.

O *D6* também declarou que, se o professor da sala regular precisar de materiais específicos para desenvolver algum projeto ou plano de aula, a escola providencia. Ainda que a realização da inclusão possa se apresentar como um desafio, a atitude proativa da gestão escolar, na figura do *D6*, relacionada à administração dos recursos do PDDE, com vistas a superar problemas existentes na estrutura educacional, é um dos fatores que contribui para se alcançar a qualidade e organização dos trabalhos da escola.

Para Luck (2009, p. 15), uma das competências da gestão escolar, para o bom andamento das atividades, é promover “a integração e coerência entre as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social

da escola e qualidade das ações educacionais voltadas ao seu objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos”. Na educação, as práticas de gestão precisam ser marcadas por decisões bilaterais, democráticas, com muito diálogo entre os vários atores do processo educacional.

5.3 Adaptações e ações adotadas pela gestão para garantir o processo de inclusão

Ofertar uma educação de qualidade requer adoção de práticas pedagógicas inovadoras, tanto na sala de aula quanto em todos os espaços da escola. Alcançar esses objetivos demanda a promoção de estratégias diversificadas, como, por exemplo, transformar a escola em um ambiente inclusivo, cooperativo e solidário.

O quadro abaixo possibilita visualizar as respostas dos *Diretores* sobre o questionamento feito em relação às adaptações e ações adotadas pela gestão para garantir a qualidade das práticas pedagógicas e favorecer a inclusão.

Quadro 7 – Adaptações e ações para garantir a inclusão

D1	Orientamos o professor da sala comum trabalhar em parceria com o professor especializado do AEE . A direção está sempre aberta ao diálogo ajudar e dar suporte ao trabalho dos professores.
D2	A estrutura física da escola atende o modelo de inclusão. Temos rampas de acesso em todos os pontos necessários, banheiros para cadeirantes com barras de apoio, acesso fácil a todas as dependências da escola. São feitas reuniões com a equipe pedagógica, professores das salas regulares e sala de recurso . O trabalho colaborativo realizado entre equipe escolar é essencial e tem apresentado resultados.
D3	O primeiro passo é a atualização do PPP , para inserir o atendimento às dificuldades de aprendizagem. Outra preocupação é com a estrutura física , a calçada atende o aluno cadeirante, os banheiros são adaptados, têm corrimão, vamos colocar guias nas calçadas. A escola não tem estudante cego, mas recebe o público externo.
D4	Foram feitas adaptações na estrutura física da escola . Procuramos ter diálogo com os professores para trabalharem em conjunto com os professores da sala de recurso . Outra adaptação feita foi no PPP , para que garanta condições pedagógicas às especificidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem.
D5	A gestão, a sala de recurso, juntamente com o professor de sala regular e a gestão, estão sempre dialogando. O diálogo é o segredo para um trabalho positivo e eficaz . A direção faz reunião semanal com a coordenação pedagógica e professores para ver o andamento dos trabalhos da escola,
D6	Uma das ações necessárias foi a atualização do PPP para a inserção dos alunos com necessidades especiais em sala regular, pois, a partir do diagnóstico realizado, essa realidade foi identificada como um problema que impede a inclusão dentro da sala de aula. A gestão precisa dialogar com a coordenação pedagógica e professores sobre os trabalhos realizados em sala que favoreçam a inclusão. Um deles é o trabalho conjunto entre sala regular e sala de recursos .

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

Os relatos dos *Diretores* demonstram que a efetivação da educação inclusiva tem sido algo bastante complexo, com várias dimensões, e que é preciso empenho

nas ações da gestão para que os alunos com necessidades educativas especiais tenham os seus direitos respeitados. É preciso esforço e envolvimento para legitimar a inclusão escolar com a efetivação de um ensino de qualidade.

Observa-se, nos depoimentos dos *Diretores 1, 2, 4, 5 e 6*, a preocupação e compromisso em favorecer um trabalho de parceria/colaborativo, entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos. Os esforços desses *Diretores* têm o propósito de “garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores” (MARIN e BRAUN, 2013, p. 53), de modo a consolidar as orientações contidas nas normativas e permitir ao aluno avançar no seu desenvolvimento.

A gestão compreende que a obtenção de sucesso no atendimento da demanda de alunos com NEE, através da promoção do ensino-aprendizagem e da valorização da diversidade, envolve “o trabalho conjunto, apoio aos membros do grupo, negociação dos objetivos comuns, confiança mútua e responsabilidade conjunta pelas ações” (ARIAS, 2020, p. 10). O trabalho colaborativo depende de um esforço mútuo de professores da sala de aula comum, da sala do AEE e da gestão.

É preciso ressaltar a importância de o diretor conhecer a realidade da escola e ter a percepção do que está acontecendo no contexto educacional. Para Luck (2009, p. 25) “o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade da sua gestão”. Seu trabalho designa o conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito da escola.

Nesse contexto, os *Diretores 1, 4, 5 e 6* evidenciaram a importância de se promover o diálogo com a equipe escolar, realizar reuniões semanais para conversarem e refletirem juntos sobre os trabalhos realizados, conhecer as dificuldades dos professores e juntos compreendam o que o aluno precisa enquanto oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.

A mudança necessária para que a inclusão aconteça, demanda a busca por um conhecimento crítico da realidade da escola, da consciência que a equipe necessita ter em relação ao processo de inclusão existente na unidade escolar que eles trabalham. Desenvolver um trabalho que proporcione um aprendizado significativo para o público da educação inclusiva, requer uma conscientização que, como aponta Freire (1980, p, 26) “não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o

ato da ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”.

A gestão que pretende favorecer uma educação inclusiva em sua escola, depende da participação de todos os profissionais da sua unidade e requer uma mudança na filosofia de trabalho de todos os envolvidos. Para que essas mudanças se efetivem é necessário, segundo Rabelo (2012, p. 66), “a liderança compartilhada, visão coerente, planejamento compreensivo, recursos adequados, implementação segura, avaliações e melhorias contínuas” no espaço escolar. O diálogo pode ser o caminho para a mudança.

Uma educação inclusiva requer a união dos professores e o esforço coletivo de todos. A este respeito, *D2* informou que, na escola, uma das ações desenvolvidas para favorecer a inclusão é o trabalho colaborativo e de parceria. Segundo ele, o trabalho que envolve a equipe escolar apresenta bons resultados.

É importante os professores trabalhem conjuntamente para que os objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo que se apresenta como um caminho para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os alunos. Um trabalho colaborativo, na visão de Arias (2020, p. 11) “favorece a integração interdisciplinar entre os profissionais, pois nele se complementam e combinam as competências curriculares e metodológicas, com base numa meta para todos os alunos”.

A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania. O ensino colaborativo “consiste numa parceria entre os professores, na qual dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (MARIN e BRAUN, 2013, p. 52). É uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação, parceria, criatividade, e a reflexão crítica da realidade entre professores, com o objetivo principal de atender a uma diversidade maior de alunos.

Para os *Diretores 3, 4 e 6*, a atualização do PPP, é ação necessária na garantia da inclusão. A preocupação dos *Diretores* sobre essa questão, encontra respaldo quando se compreende que o PPP é o coração, o plano global da escola. Este documento é um instrumento de trabalho que, a partir da sua filosofia e diretrizes, assume o compromisso com a realidade da instituição e seu público-alvo,

os alunos; define as ações que serão realizadas, de que maneira, quando, quem vai executar, para que sejam alcançados os resultados propostos.

Segundo Luck (2009, p. 24), o diretor escolar tem como função “planejar e promover a implementação do PPP da escola, monitorar processos e avaliar resultados” para o sucesso da comunidade escolar. Ele é a expressão e a mediação para as mudanças na escola, contém seus princípios, suas diretrizes e suas propostas de ação, que vão organizar e dar significado às atividades desenvolvidas na instituição. Este projeto “é sua carteira de identidade” (CARVALHO, 2019, p. 106), e sua elaboração expressa a síntese do processo coletivo da escola.

Os *Diretores 2, 3 e 4*, conscientes da necessidade de mudanças para a construção da educação inclusiva, destacaram que, para favorecer a inclusão na escola, é necessária a adaptação da estrutura física para assegurar a acessibilidade a todos os alunos, principalmente os com necessidades especiais. Este acesso é garantido através da eliminação das barreiras arquitetônicas, da garantia de acesso ao transporte escolar e da promoção da autonomia da circulação de todos nos espaços da escola.

Entende-se por barreiras arquitetônicas ou físicas a inexistência de acesso ou de uma boa área de circulação dentro da escola. A acessibilidade prevê a eliminação dessas barreiras que impedem a plena participação dos alunos com ou sem deficiência nos ambientes da escola.

A Lei 10.098, lançada no ano de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em 2015, foi promulgada a Lei 13.146 – Lei de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), que em seu capítulo V aborda o direito à educação, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras. As escolas que seguem as determinações legais, assegurando a acessibilidade, possibilitam a materialização do processo inclusivo.

Observa-se, nessa questão, que uma parcela dos *Diretores* demonstrou comprometimento em incluir os alunos, ao preocuparem-se com o quesito acessibilidade. O aluno tem direito de acesso a todos os espaços da escola, ao refeitório, ao pátio, ao ginásio de esportes, ao banheiro, às salas administrativas, aos mobiliários e equipamentos, ao transporte, à comunicação e informação, pois

incluir não é apenas matricular. A construção da escola inclusiva requer adaptações que assegurem o acesso e circulação social.

Nos espaços escolares são muitas as ações e adaptações necessárias para se garantir a inclusão. Os Diretores demonstram em seus relatos estarem se esforçando para atender às necessidades de suas escolas. A premissa de uma escola com objetivo de ser inclusiva, é justamente adequar-se às necessidades de todos. E se a educação é um direito universal, o papel do gestor é buscar soluções que garantam essa oferta e um ambiente educacional inclusivo.

5.4 Formação continuada voltada para inclusão dos estudantes

A aspiração por uma Educação Inclusiva não é recente e está sintetizada pelo ideal da *educação para todos*, mencionado em vários documentos, como a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014). Para Mantoan (2015, p. 81), um ensino inclusivo requer investir na formação de profissionais qualificados, e “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Vale ressaltar que não se pode discutir apoio e recursos, elaboração do projeto pedagógico, adaptações curriculares, classes especiais (para atendimento de caráter transitório), sem, ao mesmo tempo, abordar a necessidade de formação dos professores. Uma das atribuições da gestão escolar é elaborar novas estratégias de incentivo à formação dos professores, para que estes possibilitem aos alunos uma aprendizagem igualitária.

Nesse contexto, o quadro 8 apresenta as falas dos *Diretores* sobre formação continuada. O objetivo foi saber se a escola oferece esta formação com vistas a atender as dificuldades dos estudantes com NEE e de que forma acontece este trabalho.

Quadro 8 – Formação continuada voltada para a inclusão

D1	A gestão hoje tem muita dificuldade em relação aos alunos especiais, não temos treinamento, nem formação inicial . Do que me recordo, formação específica na área da Educação Inclusiva, nunca teve na escola .
-----------	---

D2	Formação específica, direcionada à educação inclusiva, no momento não temos. A direção tem cobrado a Diretoria Regional de Educação (DRE ²⁴) sobre esse assunto, mas até o momento não tivemos retorno.
D3	Neste ano de 2021, tivemos as <i>lives</i> com o pessoal do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (CASIES/MT) ²⁵ ofertando formação diretamente para o professor de SRM. Esse é meu primeiro ano na direção e antes não tinha formação específica para Educação Inclusiva.
D4	A escola, juntamente com a DRE, está fazendo um curso voltado para Educação Inclusiva , onde participam os professores da sala de recurso. O curso não foi ofertado aos professores da sala regular. Como nossa preocupação é desenvolver um trabalho de qualidade, selecionamos textos para serem lidos e debatidos com a equipe uma vez na semana. Os professores têm mais dúvidas sobre os tipos de deficiência que as crianças podem apresentar.
D5	Nesse segundo semestre, a assessoria da DRE, via CEFAPRO ²⁶ ofereceu formação sobre Educação Inclusiva , à distância, para os professores da SRM. Na escola ainda não teve uma formação específica este ano.
D6	A professora da SRM está fazendo formação online , oferecida pela DRE, mas sem incluir os professores das salas regulares, independente dos mesmos terem em seu quadro de alunos algum com laudo. No momento não estamos tendo formação de nenhuma natureza oferecida pela DRE. Então, oferecemos as formações, quando são lidos os textos selecionados pela gestão, debatemos em seminários internos as deficiências que são a realidade na escola, formas de lidar com elas, tanto na SRM, quanto na sala regular

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

As informações coletadas indicam que, para a inclusão acontecer em seu sentido pleno, e os alunos partícipes desse processo, de fato sentir-se incluídos, é necessário investir mais na formação inicial e na capacitação dos professores, uma vez que os relatos de todos os *Diretores* evidenciam que a formação continuada tem acontecido de forma parcial nas escolas.

Todos os *Diretores* afirmaram em suas respostas que a formação continuada, voltada para o tema da Educação Inclusiva e oferecida por órgãos educacionais, não aconteceu na escola no ano de 2020 e início do segundo semestre de 2021. Alguns especificaram ser devido à COVID - 19²⁷, que exigiu a suspensão das aulas no início de 2020 e que foi estendida até agosto de 2021.

²⁴ Pela nova estrutura, as Diretorias Regionais de Educação - DREs/Cefapros vão representar a Seduc, equivalente a uma estrutura intermediária entre o órgão central e as unidades escolares. Ler mais em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/18439251-seduc-debate-implementacao-de-diretorias-regionais-de-educacao>.

²⁵ O CASIES/MT desenvolve ações que visam oportunizar a elaboração e divulgação de conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao fortalecimento do processo de inclusão escolar das pessoas com NEE. Ler mais em: <https://www.casies.com.br/sobre.html>.

²⁶ Os Cefapro são unidades administrativas responsáveis por promover e acompanhar a formação continuada dos profissionais das escolas públicas de Mato Grosso. Ler mais em: <http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Laborat%C3%B3rio%20de%20Inform%C3%A1tica%20das%20Escolas%20P%C3%ABlicas%20Estaduais.pdf>.

²⁷ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Ler mais em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

Os *Diretores 3, 4, 5 e 6* ainda relataram que, no segundo semestre de 2021, órgãos da SEDUC, responsáveis por ofertar formação continuada nas escolas estaduais, organizaram formação voltada à educação especial, porém, atendendo especificamente aos professores das SRM, não contemplando as necessidades dos professores das turmas das salas regulares que atuam com os alunos que apresentam necessidades especiais.

Pensando na realidade de trabalho do educador, frente aos desafios a serem enfrentados no cotidiano das escolas e salas de aula para efetivação de uma educação inclusiva, é fundamental que o professor seja incentivado e tenha acesso ao desenvolvimento profissional. “Os princípios e as diretrizes de uma educação inclusiva trazem implicações importantes ao exercício docente e exigem que novas formas de ensinar e organizar o contexto educacional sejam incorporadas às práticas educativas” (SCHLUNZEN JÚNIOR *et al*, 2020, p. 6).

O papel da gestão, no sentido de proporcionar esse momento aos professores, é fundamental. Nesta troca de conhecimentos e experiências, todos são beneficiados, o trabalho em equipe expande o conhecimento e proporciona novas aprendizagens, fazendo com que esta interação seja indispensável e aumente as possibilidades dentro da sala de aula. A partir desse trabalho colaborativo, os alunos “beneficiam-se da diversidade de estratégias, tendo acesso a uma melhor qualidade e uma maior quantidade de atenção” (PACHECO, 2007, p. 114).

Na sequência, os relatos dos *Diretores 4 e 6* mostram que, embora os órgãos responsáveis não tenham oferecido formação específica sobre a Educação Inclusiva, para toda equipe nas escolas, nos últimos dois anos, esses diretores, assumindo seu papel de organizador e mobilizador dos processos educacionais, promovem a formação para seus profissionais. Com o retorno às aulas em agosto de 2021, iniciaram um trabalho interno na escola, na tentativa de atender essa demanda.

Segundo Schlunzen Júnior *et al* (2020, p. 4), o processo formativo voltado à proposta inclusiva necessita “buscar meios para construir uma cultura para uma sociedade inclusiva, no sentido de que a escola realiza metodologias inovadoras, atendendo a diversidade de todos os estudantes”. Fica evidente a necessidade de formação, no que se refere à educação inclusiva, para atuar em classes comuns que tenham alunos com deficiência evidente ou necessidades especiais e nas SRM.

Na visão de Arias (2020, p. 9) “para avançarmos na modernização da educação especial, ainda temos desafios importantes, entre eles melhorar a formação dos professores e as práticas de ensino de atenção à diversidade”. Desse modo, a formação continuada dos professores consolida-se como um processo constante de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à atividade profissional, realizado pelo docente após a formação inicial, com o objetivo de proporcionar aos educandos um ensino de qualidade.

Para Rabelo (2012, p. 50), a qualificação dos professores para a melhoria do trabalho pedagógico também “implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições de trabalho docente, entre tantas outras”. O cenário aponta a relevância do trabalho da gestão, com vistas a desenvolver estes serviços de apoio para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.

5.5 Dificuldades enfrentadas pela gestão na promoção da inclusão

A Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica que traz benefícios a todo o coletivo escolar, na medida em que reforça a atitude positiva e a compreensão e ensina a respeitar a diversidade. Entende-se que, por meio da convivência diária com as diferenças é que se vai construindo o processo inclusivo, onde todos os envolvidos sintam-se, de fato, incluídos.

No delineamento dessa investigação, solicitamos aos *Diretores* que relatassem, caso existissem, as dificuldades enfrentadas para se promover a inclusão na unidade escolar.

Quadro 09 – Dificuldades enfrentadas para promover a inclusão escolar

D1	A meu ver, a maior dificuldade enfrentada hoje para promover a inclusão na escola, é a falta de formação específica para Educação Inclusiva , falta de conhecimento para atender e desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças.
D2	Eu, como diretor, não vejo dificuldade. A equipe escolar tem um cuidado especial, realiza o acolhimento dos alunos diariamente para que elas se sintam parte da escola.
D3	Para mim, seria mesmo a parte de recursos humanos nossa maior dificuldade, falando da questão da qualificação profissional , do professor estar preparado para atender o público com deficiência, sem tratar com indiferença.
D4	Os professores não conseguem entender as diferenças , cobram igual de todos. É preciso trabalhar com os professores para que entendam que o aluno é diferente , mas ao mesmo tempo ele precisa estar no meio de todos.

D5	Aqui na escola, não presenciamos casos assim, mas vou falar da minha experiência, o bullying²⁸, o preconceito, a discriminação se apresentam como um grande problema nas escolas. A maior dificuldade da direção, nesse ano, foi a questão de ter um tempo curto para a formação.
D6	Sobre as dificuldades, digo que é preciso mudar o ideário de alguns professores, sobre os alunos com deficiências mais acentuadas. Hoje temos esse problema de falta de formação que não atende essas particularidades. Precisamos de formação uniforme, capaz de mudar o pensamento do professor da sala regular. Outra dificuldade é o professor não entender de avaliação, quando se fala em inclusão.

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

As maiores dificuldades enfrentadas para se promover a inclusão na unidade escolar, conforme relatos dos *Diretores*, foram: formação específica para inclusão, falta de conhecimento para desenvolver trabalhos de qualidade, recursos humanos sem qualificação, *bullying*, preconceito, discriminação, pouco tempo para realizar formação na escola, conscientização sobre a inclusão, desconhecimento do processo de avaliação.

Observa-se semelhança entre a questão de o professor não entender que o aluno é diferente, mencionada pelo *D4* e a necessidade de mudança no ideário dos professores, sobre os alunos com deficiências acentuadas, relatada pelo *Diretor 6*. É evidente que as crianças se diferenciam entre si, não sendo isto uma novidade, e a educação confronta-se diariamente com essa diversidade. Depreende-se que, para ocorrer efetivamente a inclusão escolar, é necessário o entendimento do conceito de diversidade na educação.

Dessa forma, Beyer (2013, p. 27) afirma que “dificilmente o professor aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si assim como não há ser humano igual ao outro”. Isto posto, a dificuldade enfrentada pelos *Diretores 4* e *6*, é uma realidade que pode ser superada possibilitando aos professores aprendizagens que esclareçam as diferenças individuais no processo de ensinar e aprender.

Nessa conjuntura, pode-se inferir que a falta de formação específica voltada à Educação Inclusiva, relatadas pelos *Diretores 1, 3* e *5* como sendo algumas das dificuldades enfrentadas para se promover a inclusão na escola, tem relação profunda com a resistência de uma parcela dos professores em compreenderem que

²⁸ O termo surgiu a partir do inglês *bully*. O *Bullying* é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. Ler mais em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1974/como-combater-o-bullying-na-escola>.

os alunos não são iguais e que por isso é preciso respeitar as diversidades culturais, étnicas e sociais que fazem parte do meio escolar.

A falta de formação inicial ou continuada, voltada à inclusão, como mencionado nas respostas dos diretores, no item 5.4, dificulta o trabalho com crianças que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, principalmente as que frequentam a SRM, que podem apresentar um quadro com deficiências mais acentuadas, como apontado pelo *D6*.

Além do problema da falta de formação apontada pelo *Diretor 6*, também foi destacada a falta de compreensão de uma parcela dos professores sobre a avaliação para a inclusão. Nas escolas, a avaliação da aprendizagem dos alunos é tão complexa quanto o próprio ensino-aprendizagem. No entanto, não pode ser um instrumento de busca pela homogeneidade.

Na escola inclusiva, o momento da avaliação requer estratégias e métodos diversificados para se evitar avaliar todos de maneira igual, o que compromete a abrangência das diferenças na escola. A diversidade, quando é reconhecida e valorizada, propicia uma avaliação inclusiva e traz benefícios para os alunos.

Essa qualidade de ensino pode ser alcançada com a atualização do conhecimento sobre inclusão, através de cursos da área da educação inclusiva. Nesse contexto, os programas de especialização, Mestrado e Doutorado tem se apresentado excelente oportunidade de aprimoramento profissional dos professores e gestores. Os programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, têm por objetivo “contribuir para o desenvolvimento da qualidade da Educação Básica do país, por meio da formação de professores e gestores da educação pública brasileira, respondendo às demandas da atual política educacional” (SCHLUNZEN JÚNIOR *et al*, 2020, p. 7), também assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos.

O *D2* relatou não ter problemas para consolidar a inclusão em sua escola. Informou que o acolhimento das crianças, realizado diariamente pelos profissionais da escola, proporciona a elas um sentimento de pertença. O coletivo escolar é orientado pela gestão e trabalha com o objetivo de a escola se tornar acolhedora.

Compreende-se que o olhar do *D2* favorece a inclusão, visto que incluir também abrange a preocupação, o envolvimento e a ligação afetiva com o outro na

prática inclusiva do espaço escolar. Os valores são expressos de forma direta e indireta, com amor e cuidado, no convívio com o outro, através do olhar empático e acolhedor. Zoboli (2004, p. 22) explica que “cuidar é mais que um ato singular, é modo de ser, é a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros”.

Outra dificuldade enfrentada para se garantir a inclusão, segundo apontamentos do *D4*, é que este observa, no comportamento dos professores, uma cobrança de resultados de aprendizagem homogêneos por parte dos alunos.

Quando se pensa no tema do ensino, é preciso romper com a ideia de finalidade e, principalmente, de finalidade igual. É necessário respeitar o tempo e respeitar os saberes do aluno. A aprendizagem tem de ser a ‘atividade fim’ do espaço escolar. Não é necessário homogeneizar os resultados quando se apresenta uma proposta pedagógica aos alunos. Cada pessoa tem suas especificidades e reage de forma diferente diante de uma nova informação, criando estratégias distintas para lidar com estes dados inéditos.

Pacheco (2007, p. 118) explica que, ao mesmo tempo em que reconhecemos que “os alunos têm muitas características em comum, também reconhecemos que cada um é único e apresenta necessidades de aprendizagem específicas”. Os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem. A tarefa das escolas é encontrar maneiras de educar, com sucesso, a todas as crianças, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais

O ingresso e permanência dos alunos na escola regular é um direito garantido nas leis. Para efetivar esse direito, é necessário um esforço coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores, para trabalhar com as diferenças na sala de aula. Segundo Libâneo (2021, p. 105), “é preciso conceber e efetivar práticas institucionais que promovam o ambiente social necessário a viabilizar a dupla função da escola: propiciar formação cultural e científica, em articulação direta com a diversidade social e cultural”.

A partir do momento em que unidade escolar, por meio da gestão democrática e participativa, aderir à inclusão, cabe a cada um encarar esse novo desafio e contribuir para que aconteçam avanços significativos que possam propiciar

o início de um trabalho educacional com o intuito de proporcionar o respeito, o convívio saudável e uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos envolvidos neste processo.

5.6 Atribuições da gestão na construção de uma escola inclusiva

A Educação Inclusiva se apresenta como um dos desafios atribuídos à gestão escolar, decorrentes das novas demandas sociais e legais que garantem o direito à educação, o acesso e permanência universal na escola regular, a despeito de eventuais diferenças individuais.

A proposta da educação inclusiva expressa um desejo antigo, se entendida como sinônimo de um ensino de qualidade para todos e com todos. Ela envolve a compreensão das diferenças e “o direito de cada criança de aprender dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo, e de se dedicar a atividades que reforçam sua autoimagem e autonomia” (CARVALHO, 2019, p.42), uma vez que, quando se fala em inclusão, não estamos falando só das pessoas com deficiência, mas também da escola, onde a diversidade se destaca por sua singularidade.

Com esta compreensão, seguem sistematizadas, no quadro abaixo, as contribuições dos *Diretores* entrevistados, sobre suas percepções quanto ao papel da gestão na construção da escola inclusiva.

Quadro 10 – Atribuições da gestão na promoção da escola inclusiva

D1	Enquanto gestor, meu papel é promover encontros, pois, o diálogo com a família é importante . Preciso cobrar dos órgãos responsáveis, formação para educação inclusiva , que é uma reivindicação dos professores.
D2	Para mim o papel da gestão é fazer as coisas acontecerem na escola, dar suporte financeiro e humano para realizar ações que tornem a escola inclusiva. Como fazer isso? Tratando todos de forma igual, professores, técnicos, apoio, nutrição, as crianças. Buscar recursos para equipar a escola, cobrar formação específica, trazer a família para participar da vida escolar dos filhos .
D3	Preciso cobrar recursos para fazer melhorias na parte física da escola, porque incluir é promover o acesso dos alunos em todos os espaços. O envolvimento da família, num trabalho de parceria, é fundamental . Outra questão é ajudar a ter o alinhamento, um trabalho coletivo da parte administrativa e pedagógica para a busca a melhor atuação na sala de recurso . A parte dos recursos humanos é a chave de tudo, precisamos profissionais qualificados. Então a qualificação específica e uma equipe multiprofissional²⁹, que não tem no município, são fundamentais .

²⁹ A equipe multiprofissional, formada por psicólogo, pedagogo, assistente social, psiquiatra, fisioterapeuta, e outros profissionais da área da saúde desenvolvem ações para melhoria do ensino-

D4	Uma escola inclusiva se fundamenta, pela articulação todos que participam dela, equipe gestora, professores, apoio administrativo, infraestrutura, guardas, pais, os alunos . Eu, enquanto gestor, preciso promover momentos de diálogo com todos, em especial com professores das salas comuns com os da SRM , conversar com eles para entenderem o lado dos alunos.
D5	O papel da gestão é promover o diálogo com a família, entre sala de recurso e sala regular , com a coordenação. Assim, meu papel é fazer com que essa engrenagem não pare, essa máquina que é a inclusão no ensino regular, e que todas as engrenagens funcionem em todos os setores, apoio e limpeza, família participativa, coordenação participativa, professores empenhados e sala de recurso se comunicando com tudo isto .
D6	O papel do gestor seria o de alguém capaz de articular, primeiramente, com a sua equipe. Proporcionar à essa equipe, uma formação voltada para a inclusão . A formação da Educação Especial é uma pauta que precisa nascer dentro da escola, para contemplar sua realidade. Em alguns casos, recebemos uma formação sobre TDH ³⁰ , sobre Autismo ³¹ , e na escola, temos deficiências intelectuais, deficiências físicas, outros tipos de síndromes. Nesses casos, é papel do gestor fomentar o processo de mudança coletiva, que é gestada a partir da realidade da escola. Também como gestor, preciso desenvolver atividades que aproximem a família da escola, que conheçam a realidade da instituição, participem da vida escolar dos filhos .

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

Os pontos que se destacaram, no quadro acima, nos relatos dos *Diretores*, sobre suas percepções quanto ao papel da gestão na promoção da escola inclusiva, foram: buscar recursos para melhorias arquitetônicas, cobrar dos órgãos superiores e promover formação específica voltada à Educação Inclusiva, favorecer o alinhamento entre sala regular e SRM, cobrar a implantação de uma equipe multiprofissional, dialogar/articular com toda a equipe e fomentar a participação da família na escola.

A participação e envolvimento das famílias, num trabalho de parceria, para que as propostas de ensino alcancem os objetivos, foi um dos fatores evidenciados nos relatos de todos os *Diretores*, ou seja, entende-se como fundamental o papel dos pais ou responsáveis em um processo inclusivo. No caso da criança com deficiência, a família, com auxílio da escola, pode contribuir com o acolhimento que vise a sua inserção na sociedade, para que ela se sinta acolhida e respeitada dentro da sua singularidade.

Não obstante as suas singularidades, o aluno tem direito a uma educação

aprendizagem das crianças que recebem atendimento na SRM. Ler mais em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y..>

³⁰ TDH ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é um transtorno neurológico, de causas genéticas, aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Ler mais em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>.

³¹ O autismo é um problema psiquiátrico que costuma ser identificado na infância, entre 1 ano e meio e 3 anos, embora os sinais iniciais às vezes apareçam já nos primeiros meses de vida. Ler mais em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento/>.

inclusiva de qualidade. É importante que os pais estabeleçam vínculos de confiança e cooperação com a escola, pois o trabalho conjunto entre a família e a escola favorece o desenvolvimento da criança, na medida em que provoca mobilizações e parcerias e assegura o aprendizado dos alunos, a participação de todos e a inclusão.

Fundamentados nos direitos garantidos por lei, família e escola valorizam não só a formação intelectual, mas também a formação ética e social da criança. Com essa compreensão, Pacheco (2007, p. 11-12) assinala que é papel da “gestão da escola encorajar práticas inovadoras, [...] promover a responsabilidade social entre alunos e os demais parceiros, reportar-se aos pais e à sociedade”. Desse modo, a caminhada conjunta e a troca de experiências contribuem para o processo educacional.

Os *Diretores 1, 4 e 5*, em seus relatos, salientaram na entrevista a importância de o gestor primar pelo diálogo com toda sua equipe, coordenação, professores, apoio administrativo, infraestrutura, guardas e alunos.

No processo inclusivo, o diálogo tem como objetivo emanar os sentimentos de solidariedade e respeito à singularidade de cada indivíduo. A escola necessita, nesse caminho, primar pelo diálogo, pois ele é essencial para a transformação das pessoas e da sociedade. No espaço coletivo, aberto ao diálogo, opiniões diferentes podem surgir, já que Freire (1996) destaca que cada pessoa traz consigo singularidades específicas de sua história.

Outro fator na escola, que demanda diálogo, articulação e parceria, por parte da gestão, segundo relatos dos *Diretores 3, 4 e 5*, refere-se ao alinhamento entre SRM e sala regular. A SRM tem a tarefa de desenvolver no aluno as habilidades, para que ele possa acompanhar os conteúdos que são ministrados na sala regular. Este é um trabalho de mão dupla, pois é a sala regular que motiva o aluno a frequentar a sala de recurso. Esta é a importância das aulas da SRM, e por esta razão ela precisa ser conectada com os professores da sala regular. A sala de recurso não pode ser uma ilha dentro da escola.

O atendimento da SRM, no contraturno, tem por objetivo auxiliar o aluno no aprendizado, para que consiga acompanhar a sua turma. Requer, ainda, estabelecer vínculo, o diálogo e parceria entre os professores, para que se possa buscar

alternativas de aprendizado aos estudantes. Na visão de Arias (2020, p. 12), esse atendimento da SRM, tem de “responder às diferenças individuais dos alunos, de forma a garantir a participação e aproveitamento na aprendizagem daqueles que, por motivos diversos, têm maiores dificuldades”. Nas SRM, os professores podem contar com apoio da Equipe Multiprofissional, formada por Pedagogos, Psicólogos e Assistente Social, atuando em conjunto com os profissionais da educação.

A despeito de figurarem, desde a década de 90, na legislação e documentos oficiais brasileiros, normas que asseguram às escolas serviços de apoio às SRM, o *D3* ressaltou em sua narrativa que, em seu município, nenhuma escola foi contemplada com uma equipe multiprofissional.

A Equipe Multiprofissional é um direito garantido no Decreto 3.298/99, artigo 24. No contexto educacional inclusivo, a presença de diferentes profissionais, atuando em equipes voltadas para atender às necessidades dos alunos, cada vez se torna mais necessária. O trabalho de uma equipe multiprofissional possibilita a troca de conhecimentos e de informações. Isto pode transformar dúvidas em reflexões e, conseqüentemente, em novos e melhores resultados que tendem a beneficiar os alunos.

A falta de uma equipe multiprofissional, reflete de forma negativa na busca de uma escola inclusiva. A inclusão demanda mudanças no sistema educacional no que se refere à presença de apoio multiprofissional, bem como à necessidade do conhecimento da equipe escolar sobre como o aluno aprende, para superar os desafios nas questões educativas e para que o aluno participe desse processo e obtenha êxito na aprendizagem.

No que se refere à equipe multiprofissional, observa-se que o governo cria as leis, mas não fornece respaldo material e financeiro suficientes para a escola desenvolver um trabalho que contemple as necessidades educativas dos alunos. Mesmo com a dedicação de muitos profissionais, diante dos constantes desafios que perpassam a educação escolar, a inclusão poderia apresentar resultados mais positivos se o poder público cumprisse o que a lei determina.

Um desses desafios enfrentados pela gestão, conforme destacou o *Diretor 3*, são as demandas por melhorias na parte física das escolas, o que requer, por parte da gestão, cobrar recursos dos órgãos superiores para realizar as melhorias.

Preparar a escola para receber alunos com necessidades educativas especiais não é mais um diferencial, e sim, ação indispensável. A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece o direito de acessibilidade para todos os estudantes às edificações e aos ambientes escolares. Cabe aos gestores escolares primar por adaptações que assegurem a acessibilidade não somente arquitetônica, mas também acesso sem barreiras a ambientes, materiais, serviços e informações.

Importante é compreender quais adaptações são necessárias para que a escola proporcione um espaço acolhedor a estes estudantes. Pensar em acessibilidade não é apenas ter banheiros adaptados, rampas, piso tátil, barras de apoio. É importante garantir transporte escolar, materiais didáticos, aulas de Libras, Braille, tecnologia assistiva, entre outros.

Estabelecer uma escola inclusiva é adaptar os espaços físicos para atender às demandas de acesso e permanência desses alunos, é criar alternativas que possibilitem que a inclusão e a aprendizagem aconteçam. Não somente reestruturar o espaço físico, mas compreender que é preciso a formação constante dos professores, para trabalhar de forma diversificada.

Nesse viés, reforçaram os *Diretores 1, 2, 3 e 6*, a importância da formação para educação inclusiva, que atenda às necessidades específicas da escola. Esses *Diretores*, relataram que um dos papéis da gestão para promover a inclusão é cobrar formação para seus professores. No entanto, observa-se aqui a diferença entre cobrar formação para a escola, como relatado pelos *Diretores 1, 2 e 3*, em relação ao exposto pelo *Diretor 6*, que informou ser necessário, na falta de uma formação que atenda às especificidades da escola, ele como gestor, promover essa formação para os professores.

A gestão comprometida com a inclusão, com o objetivo de suprir as deficiências de formação em sua escola, seleciona textos, realiza leituras compartilhadas e espaços de discussão. Luck (2009) salienta que é necessário o diretor conhecer os conceitos da gestão democrática e participativa e os fundamentos da educação, compreender o papel da gestão escolar e sua responsabilidade na organização dos trabalhos da escola. Nessa perspectiva, a autora assegura que “essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de um

referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho” (IBID, p. 15).

O exercício de coparticipação contribui para remover as barreiras da insegurança e do senso comum e motivam a aprendizagem e a participação. Nesse aspecto, Mantoan (2015, p. 80), explica que o exercício constante e sistemático de “compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é uma das saídas para obter o sucesso almejado na formação emergencial para inclusão”.

Os relatos dos *Diretores* trazem a compreensão de que, ao falarmos em Educação Inclusiva e em educação como direito de todos, deve-se ter a clareza de que, para que esse direito se torne realidade, é preciso oferecer espaços sociais e uma escola de qualidade para todos, independentemente de quaisquer atributos físicos, mentais, sociais e culturais que as pessoas apresentem. Isto significa todos compartilharem os mesmos espaços e estudarem juntos. Para isso, é imprescindível discutir amplamente comportamentos, preconceitos, conceitos cristalizados e práticas escolares, a fim de atender às diferenças na igualdade de direitos.

É preciso refletir sobre a maneira como estão sendo acolhidas as diferenças, tanto na vida pessoal, quanto nos espaços sociais e na escola e estar atentos para o fato de que, intencionalmente ou não, em muitas ocasiões e de diversas maneiras, as pessoas são excluídas, segregadas e discriminadas, de modo que veem tolhidas suas possibilidades de aprender e conviver socialmente.

A prática educacional inclusiva não se efetivará somente com a publicação de Leis, Decretos ou Portarias governamentais. Requer também, o comprometimento e o esforço dos gestores, coordenadores e professores para atuar com proficiência, explorando as capacidades de todos os alunos, a fim de que se apropriem do conhecimento e sintam-se parte integrante da sociedade, uma vez que este é um direito inerente de todos os seres humanos. E o primeiro passo para esta caminhada é o reconhecimento e a aceitação das singularidades, diferenças e diversidades.

Diante de uma realidade diversa, complexa e desafiadora – e por isso mesmo bela – pretende-se que as observações e conclusões desta pesquisa sejam uma

ode³² à reflexão, à imaginação criativa, ao conhecimento construtivo, ao questionamento de paradigmas, ideologias e fundamentos sobre a inclusão, o acolhimento e cuidado com o outro. Que as hipóteses, investigações e descobertas contidas neste trabalho científico, provoquem o pensar em quem fomos, naquilo que somos, em que lugar queremos chegar, quais caminhos escolheremos e de que maneira iremos percorrê-los. Uma viagem pela nossa história, suas alegrias, seus horrores, suas marchas, suas descobertas, suas dúvidas...todas tão humanas!

³² **Ode**, em grego, significa canto. É uma composição poética do gênero lírico que se divide em estrofes simétricas. Na Grécia Antiga, "ode" era um poema sobre algo sublime composto para ser cantado individualmente ou em coro, e com acompanhamento musical. Ler mais em: <https://www.significados.com.br/ode/>.

CAPÍTULO VI – PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES

Num cenário de muitas transformações, a formação de gestores constitui-se em uma premissa fundamental na discussão de qual papel o gestor deve desempenhar, qual a natureza e tarefa da figura do/a professor/a, que função social necessita ter a escola e quais os desafios que o mundo contemporâneo apresenta perante este ambiente de tantas sinergias. “A formação **de gestores** e professores caracteriza-se como tema permanente na literatura brasileira, uma vez que não são pequenos e nem poucos os desafios a serem enfrentados no cotidiano das escolas e salas de aula” (SCHLUNZEN JUNIOR, 2020, p. 5, grifo da autora). É preciso que a formação dos gestores se constitua em uma proposta que tenha sua gênese ancorada nas indagações, inquietações, realidades, saberes e experiências da vida cotidiana desses gestores e da comunidade escolar.

O Curso de Formação para Gestores é um Produto Educacional, parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, com o título “Educação Inclusiva e a Gestão Escolar: ações e práticas no processo de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais”, orientada pelo Prof.º Dr. Lúcio José Dutra Lord.

Este produto educacional foi elaborado a partir dos relatos dos diretores quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas para promover a inclusão nas escolas e quanto à carência de formação, especificamente no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A proposta de formação para diretores configura-se apenas numa formação inicial, podendo ser transformada, ampliada e atualizada conforme as necessidades e interesses do coletivo escolar, uma vez que se trata de uma proposta para se refletir coletivamente as práticas escolares, mobilizando conhecimentos, vontades e competências.

A proposta da Formação para Gestores tem por objetivo apresentar a legislação que ampara a Educação Inclusiva e os conceitos de cultura organizacional e gestão participativa e democrática. Visa, ainda, fomentar discussões, debates e reflexões que contribuam para a compreensão da importância das práticas de gestão democrática e da organização do trabalho pedagógico

inclusivo e eficiente.

Os princípios e diretrizes voltados à educação inclusiva requerem um importante comprometimento por parte do gestor. Tamaña responsabilidade demanda qualificação, com suporte teórico e prático para orientar, fundamentar e qualificar suas atividades, de modo a garantir uma educação de qualidade, com sensibilidade social e que esteja de acordo com o seu contexto sociocultural.

Para que diretores e professores trabalhem a partir de uma perspectiva de aprendizagem inclusiva, “aberta à diversidade e que deve acolher, respeitar e responder às múltiplas diferenças presentes no contexto escolar” (SCHLUNZEN JUNIOR, 2020, p. 5), serão orientados a considerar que, alunos da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação), com dificuldade de aprendizagem, quilombolas, indígenas, camponeses, LGBT+, de diferentes identidades de gênero, entre outros, demandam condições acolhedoras e necessitam de uma proposta pedagógica que favoreça a aprendizagem.

Nesse cenário, torna-se fundamental o acesso à uma formação que subsidie meios para que o gestor desenvolva as habilidades de planejar, identificar e resolver problemas de forma participativa, empenhando-se para integrar todos os membros da comunidade escolar e demonstrando liderança democrática, por meio da articulação e compartilhamento das ações pedagógicas e administrativas.

A Formação para Gestores foi organizada para ser desenvolvida com uma carga horária de 30 horas, dividida em 05 encontros de 04 horas cada, totalizando 20 horas presenciais e 10 horas de atividades extra curso. Os encontros acontecerão uma vez na semana, às terças-feiras, das 07h00min às 11h00min. As ações serão realizadas no auditório do antigo Centro de Formação de Professores – CEFAPRO, no município de Juara/MT

Espera-se que esta proposta de formação contribua para o alcance de conhecimentos e competências que consolidem, nas práticas da gestão escolar, o princípio da gestão democrática e participativa na escola.

CONCLUSÕES FINAIS

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões (MANTOAN, 2015, p. 14).

As leituras realizadas por meio do levantamento bibliográfico, como também as informações coletadas no decorrer deste processo investigativo, denotam que a inclusão é uma ação humanista e democrática, que abrange todos os seres humanos, independente das condições que apresentam, tendo como função a inserção de todos no mesmo ambiente educativo. Dessa forma, a educação inclusiva promove o direito dos grupos historicamente excluídos e provoca reformas educacionais necessárias para que as escolas possam oferecer um ambiente propício e adequado à aprendizagem de todos, independente das dificuldades ou deficiências que apresentem.

O novo paradigma da inclusão tem se manifestado em suas múltiplas facetas. Ao adentrar no espaço escolar, através do diálogo com os *Diretores*, e analisar sua gestão e sua relação com a educação inclusiva, constatou-se que há diferentes possibilidades de a gestão escolar tratar os problemas diários. Conhecer o trabalho dos *Diretores*, suas dificuldades e desejos, foi determinante para compreender que cada realidade tem suas particularidades, evidenciando que as condições de ordem cultural, ideológica, psicológica, sociológica e política influenciam ou interferem nas práticas da gestão escolar.

Como demonstram as informações coletadas nesta pesquisa, a educação inclusiva pressupõe, de fato, a ousadia de rever concepções e paradigmas cristalizados. Ela precisa levar em conta as necessidades dos alunos, garantindo que eles sejam vistos pelas suas capacidades e não rotulados pelas suas dificuldades. Não se trata de negar a deficiência, mas de saber que, para além da deficiência, existe um ser humano, que não pode ser excluído pelas limitações que possui, pois todas as pessoas têm o direito inalienável à existência e à sociabilidade.

Para além da ausência de condições materiais de trabalho e do pouco orçamento destinado às escolas, configurou-se, nos depoimentos dos *Diretores*, a existência de outros elementos que fragilizam a tentativa de consolidar uma

proposta de Educação Inclusiva. Entre outras dificuldades, destacam-se: a inexistência de formação continuada voltada à inclusão; a precariedade de recursos humanos qualificados para atender às crianças com dificuldade de aprendizagem ou deficiência; a falta de uma equipe multiprofissional, compreensões equivocadas sobre processo de avaliação voltada à inclusão e a concepção de professores sobre o conceito de diferença. Estas carências se apresentam como uma desarticulação entre a realidade, os princípios e as legislações da Educação Especial defendidos pela sociedade.

No decorrer da pesquisa, verificou-se que a inclusão no ensino regular ainda enfrenta obstáculos, tendo em vista que a situação real está muito aquém da situação ideal. Uma destas situações, frisada pelos *Diretores*, é a discriminação que ainda é observada no interior das escolas. A inclusão educacional, nesse cenário, possibilita a interação com as diversidades e proporciona aos estudantes exercitar a cooperação, a tolerância, e o rompimento dos preconceitos em relação aos diferentes. Através da convivência, os alunos percebem que a sociedade não é homogênea e que as diferenças que existem são enriquecedoras para os seres humanos.

É de suma importância, as escolas, representadas por seus gestores, promovam espaços para envolver os pais dos alunos e o conjunto da equipe escolar, de modo a que sejam orientados sobre a importância da aceitação e da pluralidade, independentemente das diferenças. Também é preciso estabelecer parcerias com as universidades, com vistas ao desenvolvimento de projetos de extensão, envolvendo os graduandos em atividades voltadas para a prática de entretenimento e interação com as crianças deficientes inseridas nas escolas.

Mesmo com alguns obstáculos, a maioria dos gestores considera o processo inclusivo como algo positivo, que aos poucos vai se consolidando no ambiente educativo e cujo objetivo é proporcionar aos alunos o direito de conviver e de aprender com seus pares, além de desenvolver as habilidades, autonomia e autoconfiança. Na concepção dos diretores entrevistados, o processo de inclusão é permeado de complexidades e, até o momento, não tem atendido integralmente às expectativas do coletivo escolar, das famílias e da sociedade em relação a uma inclusão consistente, ampla e tangível.

No entanto, em que pesem as dificuldades e limitações, consideram a educação inclusiva um avanço que traz alternativas menos segregacionistas, que valoriza o papel e as ações dos professores no atendimento das demandas dos alunos e que inova no uso de métodos e materiais que favorecem a interação entre os alunos e a promoção da aprendizagem.

O gestor, os educadores e os pais, não podem esquecer que as diferenças existem em todas as relações interpessoais, mas que isto não se apresente como empecilho para a construção de uma escola que oportunize o crescimento e a aprendizagem de todos, não apenas visualizando as diferenças dos estudantes, mas acreditando no potencial das pessoas, construtoras de suas próprias histórias.

A inclusão plena só será possível no momento em que a sociedade tomar consciência da diversidade inerente à natureza e aceitar de forma espontânea as limitações físicas e psicológicas dos seres humanos. Neste ambiente, as pessoas com dificuldades educativas ou deficientes poderão sentir-se à vontade para desenvolver suas aptidões, de acordo com as suas possibilidades, sendo reconhecidas em suas potencialidades, ao invés de discriminadas e excluídas pelas suas limitações.

É preciso acreditar na educação como mais uma ferramenta de materialização de uma política de igualdade e democracia. É imprescindível aceitar a inclusão como um processo essencialmente humano e inerente a todas as pessoas. Parafraseando Paulo Freire, ao proferir sua última palestra: “Mudar é difícil, mas é possível”.

REFERÊNCIAS

ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia**: una aproximación a la inclusión educativa. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5. Traduzido. p. 1-14, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016. Trad. Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4º ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2021.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394/96**, que fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº.17/2001, de 03 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília, DF. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientações**: Programa de Implantação de sala de recurso multifuncional. Brasília: 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Define **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - **PNE**. E dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 dez. 2021.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação PNEE. **Política Nacional de Educação Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, MEC. SEMESP, 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa Qualitativa em Educação: uma introdução a teorias e métodos**. 4ª ed. Porto Editora. 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 13 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Educação Inclusiva**. Cuiabá: UAB/ UFMT, 2011.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Rev. Educação, Sociedade e Cultura**, nº 30, 2010. p. 161-176 Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/n30a12>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CIDADE, Brasil. **Município de Juara**. 2021. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-juara.html>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DICIONÁRIO, Online. **Significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154. PUC/RJ. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a Tese é Preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **Revista de Administração de Empresas**. Jan./Mar. São Paulo, v. 42. n. 1. p. 88-93, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/6JjV5FSbbZYbKhbW7Mxkfzv/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Marlin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2000. p. 64-69.

GASPERIN, Jéssica Cenci. Educação Inclusiva: legislação brasileira e a inclusão. Edição 206, v. 9. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza: CE, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35265/2236-6717-206-9141>. Acesso em: 22 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15-35. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/educacao-inclusiva-cultura-e-cotidiano-escolar-rosana-glat-ldurs34uuwgc/baixar-ebook>. Acesso em: 29 dez. 2021.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa Qualitativa: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2020a Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 jul. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Juara - Panorama**. 2020b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/juara/panorama>. Acesso em: 06 jul. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil Entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. Ampliada. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar** [livro eletrônico]: políticas, estrutura e organização. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção docência em formação: saberes

pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta). Disponível em: [file:///C:/Users/anj2/Downloads/Educacao%20escolar%20\(Colecao%20Docen%20-%20Joao%20Ferreira%20de%20Oliveira.pdf](file:///C:/Users/anj2/Downloads/Educacao%20escolar%20(Colecao%20Docen%20-%20Joao%20Ferreira%20de%20Oliveira.pdf). Acessado em: 26 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Lutar por uma escola emancipadora e democrática. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo (Orgs.). **Por uma Educação Democrática e Humanizadora**. Vol. 1. Dados Eletrônicos. São Paulo: UniProsa, 2021. p. 101-105.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LORD, Lucio Jose Dutra. Pesquisa em educação especial e educação inclusiva: considerações sobre metodologia. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 11, n. 3, p. 55-62, Edição Especial, 2021. DOI: <http://doi.org/10.30681/2237-1648>.

LORD, Lucio Jose Dutra. Sobre Conquistas e Desafios: o direito a educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Revista Educação em Perspectiva**, vol. 8, n. 3, p. 294-308, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.895>.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EP, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar; eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda às diferenças na escola. Revista Pátio. **Revista Pedagógica**, ano V, nº 20, Diversidade na Educação. Pág. 18-23, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso Secretaria de Estado de Segurança Pública Gabinete de Gestão Integrada. **Trabalho de levantamento geopolítico, socioeconômico e cultural da microrregião de Juara-MT**. 2011.

Disponível em:

<http://www.sesp.mt.gov.br/documents/4713378/12074254/Texto+GGIM+-+Juara.pdf/8029198f-8313-4d85-85a0-38aa134af586>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 568/2021/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre fluxo, critérios e prazos para processo de criação e disponibilização das matrizes curriculares dos cursos da Educação Básica, bem como define critérios para composição de turmas das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. 2021. Disponível em:

<http://www3.seduc.mt.gov.br/legislacao-portaria>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do Professores no mundo Contemporâneo**. Palestra de António Nóvoa. SIMPRO: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em:

<file:///C:/Users/mario/Downloads/N%C3%B3voa%20-%20Desafios%20do%20trabalho%20do%20professor.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa Instituto de Educação. Lisboa, 2009. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

NÓVOA, António. O passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. vol.3. Coleção Ciências da Educação. Editora Porto, 2014. Pág. 13-34. Disponível em:

file:///C:/Users/anho2/Downloads/Profissao_Professor_ANTONIO_NOVOA.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da escola. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 02 mar. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José. **Caminhos para Inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe docente. São Paulo: Artmed Editora. 2007.

Disponível em: file:///C:/Users/Mario%20da%20Silva/Downloads/caminhos-para-a-inclusaopdf_compress.pdf. Acessado em: 15 out. 2121.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 abr. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 6 ed. São Paulo: Cortez. 2010b.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: In: **GT: Estado e Política Educacional**, 5., Trabalhos CNPq. 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2780-int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

PETTER, Celeste Rosemary; MARQUES, Genésio. **Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2011.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Revista Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo. Summus Editorial. 2006. Disponível em: https://www.redeinclusao.pt/storage/fl_47.pdf. Acesso em: 16 dez. 2021.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Revista da Educação Especial**. v.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1979672/mod_resource/content/1/SANTOS%20Um%20discurso%20sobre%20as%20ci%C3%Aancias_LIVRO.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. As escolas inclusivas na opinião mundial. **Revista Viver Consciente**. 2008. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria#.Yd80AdXMLIU. Acesso em 10 jul. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; SCHLÜNZEN Elisa Tomoe Moriya. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. InFor, Inv. Form., **Revista NeaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020. Disponível em: <https://infor.ead.unesp.br/index.php/neaD/article/view/514>. Acesso em 14 abr. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo**: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. IV Encontro de Ensino e Administração e Contabilidade – ENEPO, Brasília/DF. 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa; PEDRO, Vanize Inês Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria de. **Educação Inclusiva**. Revista Científica Semana Acadêmica. Edição: 99. vol. 01, 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**. Marília: v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007. Disponível em: <https://www.sentidounico.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Um-olhar-historico-sobre-a-Gestao-Escolar.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SILVEIRA BUENO. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

UNICEF, Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien. Tailândia 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 out. 2021.

VIOTO, Josiane R. B.; VITALIANO, Célia R. O Gestor Pedagógico no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. Bahia, Brasil, vol. 16, n. 37, p. 440-464, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6209>. Acesso em: 02 abr. 2021.

VILARONGA, Carla Almeida Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio a inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Brasileira. Estud. Pedagogia**. (online). Brasília, v. 95, 2014. p. 139-145.

ZINN, Howard. **Você não pode ser neutro num trem em movimento**: uma história pessoal dos nossos tempos. Tradução Nils Goran Skare. Curitiba: L-Dopa Publicações, 2005.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. **Revista da Escola de Enfermagem**. USP, 38 (1): 21-7, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO ESCOLAR: ações e práticas no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Pesquisador: Berenice Dalla Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48498921.6.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.888.831

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
 Bairro: Cavallhada II CEP: 78.200-000
 UF: MT Município: CACERES
 Telefone: (65)3221-0067 E-mail: cep@unemat.br

Página 05 de 06



Continuação do Parecer: 4.888.831

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 05 de Agosto de 2021

Assinado por:
 Severino de Paiva Sobrinho
 (Coordenador(a))

Apêndice II – Roteiro de Entrevistas

Eu, Berenice Maria Dalla Costa da Silva, responsável pela pesquisa “Educação Inclusiva e Gestão Escolar: ações e práticas no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais” declaro que estarei utilizando com os diretores/gestores das escolas, como instrumento de coleta de dados da pesquisa a entrevista aberta que será gravada pelo Meet e posteriormente transcrita. O questionário abaixo será usado como norteador da entrevista com os diretores/gestores, sujeitos da pesquisa.

a) Perfil dos Diretores Entrevistados

Obs: Algumas informações que revelam a identidade dos diretores, como nome, email, escola em que trabalham, serão ocultadas, diante do compromisso assumido em garantir o sigilo de tais informações para preservá-los.

- 1 – Nome
- 2 – Idade
- 3 – Estado Civil
- 4 – Escola em que trabalho
- 5 – Formação
- 6 – Tempo de Atuação Docente
- 7 – Tempo que exerce a direção
- 8 – Data da Entrevista

b) Experiências da Direção/Gestão

01 - Há um procedimento legal a seguir, uma documentação exigida pela escola para o ingresso dos alunos com NEE que necessitam de atendimento na SRM? e qual o número permitido de matrículas desses alunos em uma sala de aula regular?

02 - A escola recebe apoio financeiro para desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes com NEE. Em caso afirmativo, é um valor específico para atender a educação inclusiva, quais instâncias (federal, estadual, municipal), instituições ou pessoas contribuem com a escola?

03 - Que adaptações são adotadas pela gestão para garantir o processo de inclusão (Ex: Adaptação de currículo)?

04 - Quais são as ações adotadas pela Direção da escola, em que unifique ações administrativas e práticas pedagógicas para favorecer a educação inclusiva?

05 - A escola trabalha a formação continuada dos educadores e disponibiliza outras condições com vistas à inclusão dos estudantes com NEE e como acontece este trabalho?

06 – Caso existam, quais são as dificuldades enfrentadas pela Direção escolar para promover a inclusão na unidade escolar?

07 – Na sua opinião, qual o papel do Gestor na construção da escola inclusiva?