

UNIVERSIDADE ABERTA



**ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS ADAPTADAS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO**

**UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA NO ACOLHIMENTO DOS
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Lígia Moraes de Matos Campos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



**ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS ADOPTADAS NO PROCESSO DE
INCLUSÃO**

**UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA NO ACOLHIMENTO DOS
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Lígia Moraes de Matos Campos

Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

**Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Maria Filomena Gonçalves
Sobral e coorientada pela Prof.^a Doutora Cláudia Susana Coelho Neves.**

2022

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida a partir de uma pesquisa narrativa sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) no ambiente escolar, baseada na experiência exercida pela diretora no combate a exclusão, construindo sentidos através de relatos narrados e vivenciados no processo de inclusão dos alunos com NEEs nas suas relações pessoais e com os órgãos responsáveis pelo atendimento desses alunos em um colégio público estadual situado no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo geral do estudo que propomos desenvolver é analisar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no colégio na percepção da diretora adjunta, considerando a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo, que são o orientador educacional, a professora da sala de recursos, a coordenador(a) pedagógico e os(as) líderes, composto pelos diretores. A orientação educacional, a professora de sala de recurso, a coordenação pedagógica e a equipe diretiva, chamados de núcleos de assistência, possuem funções de cooperação, orientação, intervenção e liderança, ainda que sejam encontrados percalços e desafios encontrados ao longo do caminho da inserção do aluno com NEE. Observa-se que o processo inclusivo apresenta lacunas e ainda precisa responder a todas as dúvidas e questionamentos relativos às necessidades educativas especiais investigando, mantendo-nos informados, atualizando-nos constantemente, cuidando dos alunos e sobretudo, partilhando as experiências que adquirimos ao longo da nossa profissão docente.

Palavras-chave: Diretora Adjunta. Educação Inclusiva. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

This dissertation was developed from a narrative research about the perception of an assistant principal, in relation to the inclusion of students with special educational needs (SEN) in the school environment based on the experience exercised by the assistant principal in combating exclusion, building meanings through narrated accounts and experienced in the process of inclusion of students in their personal relationships and with the organs responsible for serving these students in a state public school, located in the State of Rio de Janeiro. The general objective of the study we propose to develop is to analyze the inclusion of students with special educational needs in the perception of the assistant principal, considering the role of the professionals involved in this process, which are the educational advisor, the resource room teacher, the pedagogical coordinator and the leaders, who are the principals. The educational advisor, the resource room teacher, the pedagogical coordinator and the leadership team, called support groups, have functions of cooperation, guidance, intervention and leadership, even if mishaps and challenges are encountered along the path of the insertion of the student with special educational. It is observed that the inclusive process presents gaps and still needs to answer all questions and doubts related to special educational needs investigating, keeping us informed, constantly updating, taking care of students and above all, sharing experiences we acquire throughout our teaching profession.

Keywords: Assistant Principal. Inclusive Education. Narrative Research.

DEDICATÓRIA

Dedico esta investigação a Deus, cuja fé é o meu sustento.
À minha família, em especial, meu marido e meus dois filhos e
a todos os alunos com NEE que tive oportunidade de conviver,
aprender e de abarcar atitudes como a empatia, o respeito e a
alegria que são essenciais no
processo de inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final desta dissertação com muitos aprendizados, uma experiência incrível somadas a desafios e superações. Certa de que essa investigação poderá delinear caminhos futuros para o sucesso da inclusão escolar dos nossos alunos com necessidades educativas especiais.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por estar ao meu lado e ser meu sustento diário.

Em segundo lugar, ao meu marido Alexandre que sempre me apoiou em meus projetos profissionais e pessoais.

Aos meus filhos Vítor e Pedro que compreenderam minha ausência em alguns momentos dessa longa caminhada.

À minha família, em especial minha mãe Elza, irmã Jane e sobrinha Isa, que foram meu suporte para a realização desse mestrado.

Agradeço imensamente as minhas amigas gestoras Daiana Romão, Delma Rezende e Michelle Borges por me encorajar diante dos percalços.

Às minhas amigas de infância Diully, Elaine e Gaby pelo incentivo dessa formação. E por fim, as minhas orientadoras Filomena Sobral e Cláudia Neves que me aconselharam, estimularam e me conduziram durante todo esse processo de dissertação.

Meus sinceros agradecimentos também aos professores Diogo Bonioli e Marcelo Laranjeira que através de suas experiências acadêmicas apontaram questões cruciais para definição do tema da pesquisa.

Incluir é, antes de tudo, reconhecer as diferenças (todas elas, e de todos os seres humanos) como algo que faz parte do mundo, da sociedade. E que, portanto, pessoas com deficiência devem ser tratadas como cidadãos que possuem capacidades e limitações, como todas as outras pessoas, e que, por isso, não são dignas de concessões ou pena, aceitação ou tolerância, mas de respeito e de direitos.

Maria Teresa Eglér Mantoan

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1- A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	6
1.1 Estudo evolutivo sobre os portadores de deficiência no Brasil	6
1.2 Normalidade X Deficiência	9
1.3 A reformulação das práticas educativas brasileiras para a inclusão	10
CAPÍTULO 2 - A BANDEIRA POLÍTICA DA ESCOLA PARA TODOS	12
2.1 A educação inclusiva na perspectiva da escola para todos	12
2.2 Concepções sobre diversidade e educação inclusiva	17
2.3 O sistema educativo brasileiro no processo da Educação Inclusiva	24
2.3.1 Contexto legislativo do Estado do Rio de Janeiro	31
CAPÍTULO 3 - O PAPEL DAS LIDERANÇAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO EDUCATIVA	35
3.1 Concepções sobre liderança e gestão na educação	35
3.2 Clima e cultura organizacional	42
3.3 Relações interpessoais e lideranças	44
CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
4.1 Metacognição e afetividade	47
4.2 A Pedagogia inclusiva	52
PARTE II - METODOLOGIA DO ESTUDO	59
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA	60
1.1 Caracterização da Pesquisa	60
PARTE III – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	64

CAPÍTULO 1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	65
1.1 Caracterização do Colégio	65
1.2 Caracterização da População Escolar	70
1.3 O Ensino Ofertado no Colégio	71
1.4 Estrutura Física e Administrativa do Colégio	75
CAPÍTULO 2 - O ENSINO ESPECIAL DO COLÉGIO	78
2.1 O Projeto Político Pedagógico, o Planejamento e Execução	79
2.2 A adequação das atividades pedagógicas dos professores para ensino inclusivo do colégio	84
2.3 A questão da acessibilidade do colégio	86
PARTE IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DAS NARRATIVAS	88
CAPÍTULO 1- ANÁLISE DAS NARRATIVAS	89
1.1 Grelhas de Análise	89
CAPÍTULO 2 – DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS	93
2.1 Orientador Educacional	93
2.1.1 Público-alvo	93
2.1.2 Recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE	94
2.1.3 Adaptação das normas e métodos os adotados na instituição	95
2.1.4 Inclusão	96
2.2 Professora da Sala de Recursos	100
2.2.1 Perfil das crianças atendidas	102
2.2.2 Recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE	103
2.2.3 Adaptação das normas adotados na instituição	105
2.2.4 Inclusão	106

2.3 Coordenação Pedagógica	107
2.3.1 Caracterização	107
2.3.2 Principais Demandas	107
2.3.3 Relação com os pais	109
2.3.4 Inclusão e articulação com os outros núcleos	109
2.4 Liderança	112
2.4.1 Equipe Diretiva	110
2.4.2 Entraves	115
2.4.3 Suporte financeiro e pedagógico para a inclusão	118
2.4.4 Adaptação e Mudanças	120
CONCLUSÃO	122
BIBLIOGRAFIA	126

ÍNDICE DE GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS

Quadro 1: Cronologia da Legislação Publicada no Âmbito da Educação Especial Brasileira.	29
Quadro 2: Cronologia da Legislação Publicada no Âmbito da Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro.	33
Quadro 3: Cada distrito foi subdividido em bairros, formando 90 bairros oficiais no total.	68
Gráfico 1: Total de Alunos	71
Gráfico 2: Totais de Turmas (Manhã – Tarde – Noite)	72
Gráfico 3: Total de Alunos com NEEs	73
Tabela 1: Especificidades das Necessidades Educativas Especiais.	74
Quadro 4: Grelha de análise da categoria Orientador Educacional	90
Quadro 5: Grelha de análise da categoria Professora da Sala de Recursos	91
Quadro 6: Grelha de análise da categoria Coordenação Pedagógica	91
Quadro 7: Grelha de análise da categoria Liderança	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Divisão Regional do Estado do Rio de Janeiro	65
Figura 2: Mapa do Município de São Gonçalo	66
Figura 3: Distritos de São Gonçalo.	67
Figura 4: Mapa dos Bairros	70
Figura 5: Organograma	75

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AMPID – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência

CNE/ CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DOC II – Docente II

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EPAEE – Estudantes Público-alvo da Educação Especial IBC – Instituto Benjamin Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional MEC – Ministério da Educação

NAPES – Núcleo de Apoio Especializado

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico ONU – Organização das Nações Unidas

PAED – Programa O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

PcD – Pessoa com Deficiência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SI – Serviço de Itinerância

SRM – Sala de Recursos Multifuncional SUS – Sistema Único de Saúde

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa narrativa desenvolvida sobre a percepção de uma diretora adjunta, em relação a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) no ambiente escolar. O método está alicerçado nas teorias-metodológicas de alguns autores, entres eles (Clandinin e Connelly, 1998; 2000; 2011).

A educação especial privilegia diferentes competências e linguagens, portanto, mudanças de paradigmas na educação são esperadas, esboçando uma nova concepção de ensinar e aprender, conseqüentemente, uma escola livre de preconceito e uma forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.

Dessa forma, uma liderança com visão e atitudes positivas oportunizam aos alunos NEEs reais condições de aprendizagem e interação social. Analisando e compreendendo as relações interpessoais no âmbito escolar, onde clima e cultura precisam de indivíduos, inseridos no mesmo contexto, que queiram prosseguir juntos, rumo a objetivos comuns e que desejam ser liderados por uma direção escolar baseada numa liderança democrática que os fortaleça, que os motive de forma harmoniosa.

O processo de inclusão nas escolas é amparado por leis e orientações nos níveis federais / estaduais e municipais, porém, dado o contexto escolar existente, cada escola desenvolve seus meios de atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, são delineados a importância de alguns órgãos dentro da escola que ofereçam suporte para que os alunos com NEEs se sintam acolhidos, respeitados e inseridos num ambiente facilitador de aprendizagem e de relações sociais de sucesso.

Diante do exposto, observou-se a necessidade de uma investigação dos aspectos relativos à sua aprendizagem tanto social quanto emocional aos alunos com necessidades educativas especiais referentes à sua inclusão no ambiente escolar. Considerando-se um interesse em um melhor conhecimento dessa problemática, apresenta-se a questão de pesquisa que se pretende discutir e averiguar por meio deste estudo: **De que maneira os alunos com NEE são acolhidos dentro de um colégio público estadual no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro?**

A grande motivação para escolha deste tema é um profundo desejo de contribuir para a mudança da realidade educacional, sobretudo, na orientação de futuros cidadãos que estamos formando. A abordagem do processo de inclusão supõe que a investigação possa alavancar formas de compreensão da educação inclusiva e uma redefinição na concepção de uma escola para todos, considerando as variáveis que teoricamente influenciam positivamente ou negativamente na determinação de uma cultura inclusiva dentro do colégio.

Dada a complexidade do tema em questão, é necessário inquirir como os alunos com necessidades educativas especiais são recebidos no desenvolvimento de suas habilidades no processo de inclusão do colégio, as circunstâncias que as pessoas ou órgãos ligados ao atendimento desses alunos vivem ou são definidos, a partir de uma ética relacional, as condições enfrentadas por eles no dia a dia dos alunos com NEEs. Assim, quem vive ou participa é aquele que faz as análises das paisagens, ou seja, narra e conta sentidos dessas experiências (Clandinin; Connelly, 2011).

O campo do estudo foi um colégio público, da esfera estadual, localizado no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa narrativa se concentra em quatro núcleos atuantes na escola, que entendemos serem os responsáveis diretos para o processo de inclusão nesse ambiente: orientador educacional, professora da sala de recursos, coordenação pedagógica e liderança.

Entende-se que para uma cultura inclusiva é necessário que os profissionais direcionem suas práticas para que atendam efetivamente os alunos com necessidades educativas especiais dentro das escolas. O orientador educacional, o professor de sala de recurso, o coordenador pedagógico e o diretor escolar são peças fundamentais para a criação de um clima pedagógico e harmonioso, contribuindo para a qualidade de ensino e aprendizagem e através do trabalho colaborativo que desempenham facear as inquietações desse grupo que tem sido excluído do processo educativo.

Frente ao exposto, o objetivo geral do estudo que nos propomos desenvolver é analisar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no colégio investigado na percepção da diretora adjunta, considerando a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo, que são o orientador educacional, a professora da sala de recursos, a coordenador(a) pedagógico e os(as) líderes, composto pelos diretores.

Os objetivos específicos que buscaremos alcançar na pesquisa são: Conhecer e Analisar o processo de inclusão do aluno (NEE), considerando os núcleos existentes e atuantes no colégio; Conhecer como a liderança e a comunidade educativa envolvida com os alunos NEE podem favorecer a compreensão da inclusão no processo de ensino; Investigar se na prática educativa os direitos dos alunos NEE são assegurados.

No que tange a metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como narrativa, bibliográfica e descritiva. Com o foco central na pesquisa narrativa, compreende-se que ela se baseia por ser um processo de investigação que considera o espaço tridimensional: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Para Clandinin e Connelly (2010: 85) os estudos narrativos “[...] têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares”.

A dissertação está dividida em quatro partes. A primeira parte apresenta uma discussão de autores acerca das pessoas com necessidades especiais no Brasil e a evolução das práticas educativas nesse contexto, conceito de normalidade e deficiência; aprofundamento de outros temas como educação para todos, acessibilidade, inclusão e uma síntese da legislação federal de inclusão educacional, bem como do Estado do Rio de Janeiro. Essa primeira parte traz ainda um debate acerca do papel das lideranças educacionais na inclusão educativa e depois é narrado sobre as práticas pedagógicas dos professores para a educação inclusiva.

A segunda parte apresenta a caracterização metodológica da pesquisa.

Na terceira parte é caracterizado o espaço escolar em questão. Inicialmente apresenta-se o espaço geográfico em que o colégio está localizado, após, o processo de ensino, o ensino especial do colégio e análise do Projeto Político Pedagógico, sua execução e o viés da educação inclusiva presente nele.

Na quarta parte, constituída por dois capítulos, procede-se a análise e discussão do material das narrativas. O capítulo da análise traz as categorias de análise e as especificidades que serão debatidas em cada uma delas, já o capítulo da discussão apresenta a narrativa da diretora adjunta quanto aos núcleos/categorias e o processo de inclusão de alunos NEEs do colégio.

Por fim, serão apresentadas as conclusões obtidas e a bibliografia utilizada.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- A PROBLEMÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

1.1 Estudo evolutivo sobre os portadores de deficiência no Brasil

Na perspectiva da educação especial inclusiva, partindo de um estudo evolutivo da inclusão no Brasil, a Constituição Federal Brasileira promulgada em 1988, define que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino¹ (Brasil, 1988).

No entanto, de acordo com o artigo dos autores Otonni, Cordeiro e Otonni (2015) existe uma atenção a organizações educacionais para pessoas com deficiências desde o período imperial, onde na cidade do Rio de Janeiro foram constituídas por D. Pedro II duas instituições: Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854) e Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Atualmente, o primeiro chama-se Instituto Benjamin Constant (IBC) e o segundo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Além disso, várias fundações foram criadas ao longo dos anos, de modo a atuar mais significativamente no campo da assistência social, da educação dos serviços voltados para as pessoas com deficiência no Brasil, por exemplo: o Instituto Pestalozzi (1926), especializado em doença mental, Sociedade Peatalozzi (1945) especializada em pessoas com superdotação e a Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE) criada em 1954 voltada para portadores de deficiências múltiplas e intelectuais. De acordo com o escritor Lanna Junior (2010), a inspiração foi do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi e a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff.

No entanto, essas crianças eram excluídas do ensino regular, pois eram rotuladas como pessoas com problemas de saúde, sendo atendidos e assistidos por instituições e clínicas privadas. De contrapartida a essa questão, Coutinho e Carpineti (2005) salientavam que: escola é o lugar social da criança, deste modo, escola é dinâmica, é o lugar em que a criança circula com representação social.

¹ Artigo 208º, Inciso III da Constituição da República Federativa do Brasil.

Assim, surgiram leis para ampará-los e incluí-los nos sistemas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 regulava que os excepcionais deviam ser inseridos no sistema geral de educação para serem integrados à comunidade.² O termo “excepcional” era a palavra utilizada na época que foi alterado por influência da educadora russa Helena Antipoff. Surge então nesta legislação, o termo educação especial, com objetivo de “examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio tecnológico e oferecer sugestões para sua solução”.³ A LDBEN/61 estabeleceu “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, com atraso na idade regular de matrícula e para os superdotados.

A partir de 1970, acontece o auge da temática “Educação Especial” e foram implementadas novas ferramentas e estratégias de ensino baseadas nos estímulos e mudanças nos comportamentos. Segundo Santos (2010) alinhado ao tema foi criado em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável por gerir a educação especial no Brasil, impulsionando a educação para os portadores de necessidades especiais.

Na tentativa de avançar e reformular amparos legais acerca da educação brasileira sucede a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que desvincula “educação especial” de “escola especial” e ainda propõe alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola; integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros) e promove as relações de ensino e aprendizagem alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais. Assegura que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos (deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação) currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.⁴

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, principal instrumento normativo no país sobre os direitos da criança e do adolescente proporcionou avanços, pois inovou ao trazer a proteção integral das

² Artigo 88º da LDBEN/1961.

³ Artigo 9º da LDBEN/1961.

⁴ Art.59º da LDB, 1996. Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013.

crianças e adolescentes, sendo vistos como sujeitos de direitos, reiterando a participação dos pais, da sociedade e do Estado no desenvolvimento pleno e preservando-os de toda a forma de discriminação exploração e violência. Os direitos enunciados nesta lei, aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.⁵

Ademais, destacamos a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica - CNE Brasileira nº 2/2001, onde há um grande avanço na questão de matrícula dos alunos com NEE, pois “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”⁶

O Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) foi criado pela Lei nº 10.845 de 05 de março de 2004 com a finalidade de incorporar os portadores de necessidades educacionais especiais progressivamente dentro das classes regulares, caso eles tenham suas condições conflitantes com as classes comuns.

Com o objetivo de fortalecer as políticas de educação inclusiva definidas pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003 através de sua Secretaria de Educação Especial realizou-se em Brasília o seminário intitulado “I Seminário para Gestores e Educadores, e através desse em 2004 houve uma ação de cursos de formação para gestores e educadores de sua rede de ensino. Já no ano de 2005 ocorreu o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa serviu como um guia para os gestores e educadores na implementação de salas de recursos multifuncionais para o

⁵ Art.3º do ECA,1990. Incluída pela Lei nº 13.257, de 2016 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8069,1990.

⁶ Art. 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica – CNE Brasileira nº 2/2001.

atendimento educacional na rede pública de ensino, junto aos municípios e secretarias estaduais de educação com equipamentos e materiais pedagógicos para esses alunos.

1.2 Normalidade X Deficiência

Com relação ao apoio concedido aos portadores de deficiência é preciso considerar a classificação de normalidade e deficiência dado pela sociedade. Não se pode negar que, a normalidade está relacionada com as adaptações padrões da maioria, ou seja, condicionadas pela conveniência da normalidade.

Por muito tempo, as escolas regulares foram classificadas como espaços educativos, destinados aos alunos que necessariamente se enquadravam nos padrões de normalidade estabelecidos ideologicamente por uma sociedade excludente. De acordo com análises de Dall'Acqua e Vitaliano (2010: 25) “[...] a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas e excludentes que se distanciam das propostas destinadas as escolas inclusivas”, uma vez que esta se destina a atender a todos os alunos, sem distinção em relação às especificidades humanas.

Então pode-se deduzir que a sociedade perpetua a dicotomia: normalidade e diferença. O portador de necessidades especiais é visto como diferente, ou seja, diferente do padrão “normal”. Assim, Meyer et al. (2014: 28) reflete essa oposição: “Isto evidencia erros conceituais ou classificatórios de normalidade biológica, orgânica ou as concepções socioculturais”.

Conforme pontua Bentes, Silva e Hayashi (2016), a complexidade do termo deficiência, como da identidade das pessoas com deficiências existem a partir do momento que precisamos caracterizar esses indivíduos. A exemplo da própria etimologia da palavra, em que os autores se respaldam no termo definido em Houaiss (2009) para explicar que o termo vem do latim *deficiens, entis*, derivam do verbo *deficere*, o mesmo que faltar ou falhar. A dicotomia aparece justamente nesse contexto, se falta, falha, foge da normalidade.

Ainda que muito tenha sido evoluído no que tange a essa percepção, na atualidade o deficiente físico sofre comportamentos preconceituosos, às vezes estereotipados ou estigmatizantes, sendo isolados à margem educacional, mesmo

dentro da instituição de ensino-escola. Novamente caímos numa dicotomia: não podemos negar que a deficiência traz sérias limitações, contudo, podemos considerar que os cidadãos ditos “normais” carregam fortes limitações. Do cálculo, às reflexões. Da abstração à produção textual. Da capacidade de se expressar aos cuidados com o corpo, todos detêm alguma limitação. Contudo, a escola ainda não está preparada para assumir o compromisso de minimizar as barreiras da limitação e estimular o seu crescimento para o verdadeiro desenvolvimento (Camargo, 2017).

1.3 A reformulação das práticas educativas brasileiras para a inclusão

Quanto ao espaço físico, as mudanças na estrutura escolar seria o início para boas práticas educativas na educação especial, tal como é exemplificado por Camargo (2017): salas devidamente equipadas e coordenadas por profissionais qualificados para o atendimento aos alunos, apoio aos professores e familiares; Estruturação de equipes multidisciplinares, compostas por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas, fisioterapeutas e outros, que exercessem trabalhos em conjunto com a comunidade escolar; Melhorias na adaptação do ambiente escolar para o aluno especial, como por exemplo: criação de rampas e elevadores para acesso à cadeirantes; investimento para a expansão de recursos tecnológicos, tais como: livros falados, softwares ou teclados e mouses diferenciados, melhoria no acervo de livros em braile para deficientes visuais e maior suporte e capacitação de profissionais para atividades desportivas no ensino de Educação Física, visto que a mesma é componente curricular da base nacional comum no Brasil.

Considera-se finalmente que a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, visto que, as práticas exercidas na maioria das escolas não contemplam um processo autêntico que visa a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades do educando, como sugerem Meyer et al. (2014: 25) “Não se deve haver negação da realidade, mas compreensão e valorização da forma de crescimento e potencialidade de cada aluno”.

Partindo desse contexto, Mantoan reitera sobre a existência de reformas [...] é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os

conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

(2006: 35)

Além disso, Matiskei (2004: 79) afirma que “Também é acertado dizer que o aluno portador de necessidades especiais deve ser incluído quando suas condições assim permitirem e quando a inclusão significar para este um benefício”. Pode-se concluir com isto que a inclusão não elimina a existência da educação especial.

De acordo com Mazzota e Sousa:

A Educação Inclusiva é um processo em andamento em todo o país. Existe uma luta constante para que seja assegurada uma escola para todos, onde a diferença seja vista como uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Assim sendo, muitos são os desafios a serem enfrentados para que haja mudanças educacionais profundas e que abranja todo o educando, respeitando as diferenças e garantindo acesso à educação de qualidade a todos os alunos.

(Mazzota; Sousa, 2000: 36)

Para que possamos incluir, o educador precisa estar ciente de que não haverá aprendizagem se esta não fizer sentido; não houver significado para o aluno. Portanto o interesse se faz necessário, buscando procedimentos pedagógicos atuais. E ainda como reforça Carvalho:

[...] a proposta inclusiva pressupõe uma ‘nova’ sociedade e, nela, uma escola diferente e melhor do que a que temos hoje, dessa forma, as mudanças no sistema educacional implicam em novos conceitos, novos paradigmas tanto no âmbito social, quanto no cultural de todos os elementos integrantes do contexto escolar, tornando-se sujeitos capazes de entender melhor as diversidades de cada pessoa.

(Carvalho, 2004: 111)

Portanto, não faltam barreiras na Educação Especial Inclusiva, porém estamos apenas trilhando por uma educação igualitária, que valorize o ser. Contudo, o sonho da construção da escola inclusiva não é utopia nem mesmo fruto da imaginação de uma profissão que sustenta ideologias. Acreditamos que, por uma educação humanitária vale a pena nossa lapidação e, que a escola possível é possível (Torres, 2001).

CAPÍTULO 2 - A BANDEIRA POLÍTICA DA ESCOLA PARA TODOS

2.1 A educação inclusiva na perspectiva da escola para todos

A educação está presente em todas as nossas ações, sentimentos e atitudes, e é adquirida de forma mais ou menos regulada ao longo da vida. A transmissão de conhecimentos, valores, costumes e modos de agir para a formação de pessoas adquire relevância nas famílias e nas escolas. Assim, A UNESCO reitera:

O movimento Educação para Todos é um compromisso global de oferecer educação básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos, algo que atualmente está longe de ser alcançado. Esta iniciativa foi lançada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990, sob os auspícios da UNESCO, PNUD, UNFPA, UNICEF e Banco Mundial. Os participantes endossaram uma visão ampliada de aprendizagem e concordaram em universalizar a educação primária e reduzir maciçamente o analfabetismo. Ao longo dos anos, muitos países ainda estiveram longe de atingir essa meta e a comunidade internacional ratificou seu compromisso de alcançar a Educação para Todos.

(UNESCO, 1995: 10).

De acordo com UNESCO (1995) há seis objetivos do movimento "Educação para Todos" que são os seguintes:

- Estender e melhorar a educação e proteção abrangente da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
- Garantir que todas as crianças, especialmente meninas e meninos em situações difíceis, tenham acesso e concluam o ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade;
- Garantir que todas as crianças, especialmente meninas e meninos em situações difíceis, tenham acesso e concluam o ensino primário gratuito e obrigatório de boa qualidade;
- Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e habilidades para a vida;

- Aumentar o número de adultos alfabetizados, especialmente no caso das mulheres, e proporcionar a todos os adultos acesso equitativo à educação básica e à aprendizagem ao longo da vida;
- Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até e alcançar a igualdade de gênero na educação, em particular garantindo que as mulheres jovens tenham acesso pleno e equitativo à educação básica em boa qualidade, bem como bom desempenho.
- Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo os mais altos padrões para alcançar resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, aritmética e habilidades práticas.

É precisamente em seus últimos relatórios que a UNESCO revela que dois em cada três países não oferecem as mesmas oportunidades educacionais para meninos e meninas (UNESCO, 1995).

Vale ressaltar que na Declaração do Milênio (ONU, 2000), após encontro entre 191 países, ficou definido um conjunto de oito metas que deveriam ser atingidas até 2015, ficando conhecidas como “Metas de Desenvolvimento do Milênio”, onde duas delas se referem à educação: “Garantir o Ensino Básico Fundamental a Todos”, ou seja, dados referentes a matrículas são reportados e a outra meta “Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres”, menção de informações sobre paridade entre os sexos, referentes às crianças e adolescentes matriculados no ensino escolar.

Em contextos onde a educação é praticamente universal, essas metas parecem amplamente superadas. Mas a realidade em grande parte do mundo é bem diferente. É por isso que acreditamos que o movimento “Educação para Todos” estabelece metas essenciais para o desenvolvimento e crescimento de pessoas competentes e capazes para melhorar a saúde, a subsistência e promover práticas ambientais seguras, entre outras questões (Pacheco, 2011).

Nos últimos anos, a sociedade passou por muitas mudanças que se refletem continuamente na forma de abordar a educação. Felizmente, uma dessas mudanças é o reconhecimento da diversidade social e escolar, entendida como um valor positivo para todos os alunos, mas que exige a busca por alternativas didáticas educacionais

(Lozano, 2017).

A prática baseada na inclusão vem sendo adotada como uma das grandes reformas, em resposta a um modelo educacional tradicional já existente. Portanto, a educação inclusiva através do entendimento da diversidade dos alunos e da valorização das diferenças descobre nessas novas formas de acolhimento, algo a favor no desenvolvimento e aprendizagem de todos (Stainback; Stainback, 2019).

Dessa forma, compreende-se que a educação está continuamente sujeita a muitas mudanças que, ao longo do tempo, têm favorecido todos os alunos, principalmente os que têm necessidades educacionais especiais (NEE). Isso representa um grande avanço no sistema educacional, pois incentiva a tolerância e o aprimoramento das necessidades que estes alunos apresentam.

As escolas democráticas são baseadas nos princípios de Dewey, nos quais o ideal educacional democrático deve permear as escolas públicas. Além disso, esses ideais também são sustentados pelos fundamentos da educação inclusiva, que defende uma “Escola para Todos”, na qual se refere a toda a comunidade educacional. Assim, para Lozano:

O processo inclusivo teve início há algumas décadas com o surgimento da lei nos Estados Unidos (*Lei Education for All Handicapped Children*), em que se considerava necessária a incorporação de alunos com algum tipo de deficiência nas salas de aula comuns. Isso motivou o movimento da escola inclusiva, que visa melhorar e aumentar a participação dos alunos com NEE em uma sala de aula regular, independentemente de suas características individuais. O surgimento do Relatório Warnock em 1981 teve um impacto importante na sociedade e, principalmente, na educação, que adaptou o currículo ampliando o escopo da educação especial e das necessidades educacionais especiais, proporcionando a esses alunos o mesmo número de oportunidades.

(Lozano, 2017: 20).

Segundo Meyer et al. (2014) só existirá uma escola democrática quando nos adaptamos a uma realidade coletiva e não individual. Os desafios são grandes, mas se unirmos o ensino regular com o especial, só então assim poderá ser ministrado um ensino especializado no aluno. Ou seja, é necessário incorporar diversos elementos, para que se forme uma nova estrutura, deixando de lado a ideia de apenas integrar, para falarmos de fato em inclusão.

No mesmo intuito, a UNESCO (1995), mostra seu posicionamento e expressa a necessidade de se criar uma educação inclusiva capaz de responder às necessidades educacionais de todos os alunos:

Uma das características mais importantes da escola inclusiva é a intenção de criar comunidades, a aceitação das diferenças e a intenção de responder às necessidades de cada um, portanto, a educação inclusiva é uma tentativa de enfrentar as dificuldades de aprendizagem levando em consideração as necessidades dos alunos dentro do sistema educacional. O conceito de inclusão tenta abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educacional de muitos alunos. Isso significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar todos os alunos e não apenas aqueles considerados educáveis.

(UNESCO, 1995: 10)

O ensino inclusivo reforça a ideia da inserção do aluno com NEE baseada no seu tipo de deficiência, pois segundo Stainback e Stainback (2019: 97) “Com isso podemos extrair o ponto de inflexão no qual a Educação Inclusiva está focada, sendo este o suporte às necessidades de cada indivíduo que faz parte da comunidade educacional”. Além disso, cabe destacar que a inclusão não se refere apenas ao campo educacional, mas também ao social. Ressalta-se que a inclusão das crianças nas escolas não garante que seja feita em sua plenitude, há uma necessidade de mudança na educação tradicional. Portanto, a inclusão é um processo de adaptação em constante evolução.

O ideal de uma escola inclusiva é que seria um lugar onde todos os membros, tanto alunos como adultos, se sentissem acolhidos e membros por direito próprio, valorizado e importante para a sua comunidade, onde ninguém, por ter aprendido de forma diferente ou por ter características únicas de um tipo ou de outro, foi colocado acima ou abaixo dos outros e onde todos foram chamados a aprender mais possível em relação aos seus interesses, habilidades e motivações (Lozano, 2017).

Compreende-se que o termo inclusão é um processo de aumentar a participação dos alunos nas culturas, currículos e comunidades de suas escolas locais e reduzir sua exclusão deles, sem esquecer que a educação abrange muitos processos que acontecem fora das escolas.

O conceito de integração se baseia na integração na sociedade de pessoas que

em algum momento foram excluídas dela por suas diferenças. A inclusão, por sua vez, defende o contrário. Incluir significa abrir as portas dos centros educacionais para que todos tenham as mesmas oportunidades, criando escolas nas quais os alunos não sejam julgados por suas diferenças, mas sim um motivo de aprendizagem (Stainback; Stainback, 2019).

O termo integração surgiu na década de 1980 relacionando-se aos indivíduos com deficiência, com objetivo de ser abraçado pela sociedade e na escola ser acolhido de acordo com suas necessidades individuais, como sugere Lozano:

A inclusão visa aumentar a participação dos alunos nas escolas dos bairros a que pertencem e, assim, reduzir a exclusão, sem esquecer que um dos processos mais importantes é a própria educação fora das escolas. Na década de 1980, surgiu um novo termo para se referir à exclusão sofrida por um grupo de pessoas, como a população com deficiência. Este termo é denominado integração; princípio que visa ajudar as pessoas com necessidades e tenta mentalizar a sociedade para aceitar as diferenças dos outros, portanto, no ambiente escolar, refere-se a um princípio de normalização onde todos os alunos são atendidos e aceites tendo em conta as características pessoais de cada um.

(Lozano, 2017: 112).

Verifica-se que o desenvolvimento da integração nos últimos anos deu lugar a uma escola mais abrangente que também fez evoluir este conceito para um novo denominado inclusão, que surgiu durante a década de 1990 ganhando destaque no panorama da educação, como afirma Mendes:

Se o termo surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento.

(Mendes, 2006: 402).

O desenvolvimento deste novo termo, inclusão, produziu uma confusão entre os dois, na qual alguns autores afirmam que são processos de inserção diferentes. Para Mantoan (1997) existe uma necessidade de mudanças nos padrões educacionais tradicionais e sugere reformulações, proporcionando um ensino de qualidade para todos. Para ela na integração o aluno se adapta ao sistema escolar já existente, já na

inclusão, o sistema é que sofre mudanças para receber as particularidades do aluno.

Assim, a inclusão reflete numa aprendizagem para todos e conseqüentemente remete no ensino individualizado do aluno. Nesta mesma lógica Bueno (2001) também reforça a diferença entre os termos, levando em consideração a forma com que a escola encara a deficiência. O autor sugere que na integração as características das necessidades educativas especiais das crianças que vão definir a inserção das escolas comuns. Ao passo que na inclusão nas escolas regulares, as escolas reconhecem a diversidade das deficiências, adaptando as diferenças humanas que consideram normais.

No modelo de integração, as crianças com deficiência ficavam muito tempo fora da sala de aula recebendo apoio. Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala de aula para receber apoio, mas o apoio é recebido dentro da sala de aula, o que exige que os recursos “[...] estejam presentes e os professores apoiantes cumpram uma importante tarefa de coordenação com o professor tutor” (Stainback; Stainback, 2019: 39).

Portanto, a inclusão também implica uma mudança na filosofia, currículo e estratégias. Essas mudanças não afetam apenas os alunos com NEE, mas também todo o corpo docente em geral, ou seja, extrapolam o âmbito do que é considerada educação especial.

2.2 Concepções sobre diversidade e educação inclusiva

A escola possui papel relevante na dinâmica envolvendo o conceito de diversidade atrelada ao papel da educação e a ligação direta com todos os professores envolvidos no processo de educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

A temática em questão apontada na educação especial remonta uma ideia de escolas inclusivas com desejo de acentuadas transformações com o objetivo de incluir todos os alunos. Assim, parte do princípio de que não haja uma segregação. Os autores Coll, Marchesi e Palacios (2004) descrevem esse movimento analisando o conceito de cultura dentro da antropologia social e cultural, respeitando os valores próprios de cada cultura, portanto uma educação intercultural e integradora e através do estudo das desigualdades sociais e a influência da origem social no acesso aos

estudos, dessa forma, cogitara-se novas formas de alcançar maior igualdade.

Destacam ainda que nas proposições mencionadas existe uma incontestável comprovação da diversidade de culturas, grupos sociais e alunos que se relacionam na escola (Coll; Marchesi; Palacios, 2004). Além disso, os sistemas educacionais precisam entender por outras perspectivas, traçar meios para superação com métodos baseados na construção de conhecimentos dos alunos (NEE) para que eles alcancem melhores desempenhos pessoais, sociais e intelectuais.

A escola é um lugar de reprodução social, mas também um espaço onde é possível trabalhar em novas formas de relacionamento, ensaiar interações, redirecionar comportamentos e aprender a reconhecer a riqueza da diversidade cultural. A mesma diversidade que existe na sociedade é presente na escola, embora nem todos os professores se sintam à vontade diante dela. Muitos professores acreditam que as diversidades culturais dentro da sala de aula são complexas e ameaçadoras (Pacheco, 2011). Diante disso, para Pacheco:

A liberdade cultural constitui uma parte fundamental do desenvolvimento humano assim para viver uma vida plena, é importante poder escolher a própria identidade sem perder o respeito pelos outros ou ser excluído de outras alternativas. É necessário que as pessoas tenham a liberdade de praticar sua religião abertamente, que possam falar sua língua para honrar sua herança étnica ou religiosa, sem medo do ridículo, punição ou restrição de oportunidade. As pessoas precisam de liberdade para participar na sociedade, sem ter que abrir mão dos laços culturais.

(Pacheco, 2011: 110).

Dentro da sala de aula, sempre haverá o desafio da educação para a diversidade para que as crianças e adolescentes sejam pessoas íntegras na sociedade. Isso inclui o respeito pelos direitos humanos, normas, regras da sociedade e cumprimento das leis. Nos países desenvolvidos, há um crescimento da maturidade educacional para aceitar todos os alunos sem distinção de raça, religião ou sexo, tornando-se uma oportunidade (Silva, 2013).

No entanto, a diversidade em algumas escolas de países subdesenvolvidos está sendo “ridicularizada”, tornando este processo difícil dentro da sala de aula. A pouca informação, junto com a má aplicação de leis que punem a intolerância cultural, são os motivos pelos quais o multiculturalismo é um verdadeiro desafio (Gonçalves,

2017).

Os exemplos mais simples de ver esses casos de intolerância que temos é no "bullying". O bullying é a degradação de uma pessoa ou grupo devido à sua condição física, mental, sexual ou cultural por uma pessoa ou outro grupo altamente agressivo, variando de insultos verbais a golpes e chutes físicos (Fernandes, 2005).

De acordo com o estado da maturidade da sociedade, a diversidade poderá ser uma oportunidade ou um desafio. Se a sociedade tem a mente aberta, é tolerante e está de olho no desenvolvimento efetivo da nação, então a diversidade cultural na sala de aula é uma oportunidade para treinar indivíduos que fazem o país crescer (Silva, 2015).

Caso contrário, a diversidade será um desafio, porque em um mundo onde, graças à tecnologia como a internet ou a mídia, a integração de diferentes pessoas na cultura escolar é inevitável. Porém, em uma sociedade onde você quer se prender aos preconceitos anteriores, será uma dificuldade muito grande de superar (Hartman, 2017).

Graças à diversidade, a criança pode ter uma concepção geral das diferentes religiões, raças, deficiências ou sexualidades do mundo atual. Além disso, as escolas terão uma educação diversificada em termos de ciências sociais, história, educação cívica, entre outras disciplinas (Gonçalves, 2017).

A moral e a ética serão mais bem estudados e conceitualizados com uma visão bastante generalizada e completa. As escolas formarão indivíduos que terão maior competitividade, livre de preconceitos, adaptando-se a qualquer ambiente de trabalho e que consigam se relacionar em casal ou em grupo sem limites ou convencionalismo (Hartman, 2017).

A importância de incluir a diversidade na sala de aula decorre das práticas de individualismo, desqualificações, rejeição e não aceitação da diferença. No Brasil, o outro, o diferente, o diverso, seja pela deficiência, religião, cultura, costumes, motivos de vida, crenças, concepções morais e éticas, exercício da sexualidade ou ideologia política, deve ser compreendido e respeitado, de maneira que todos possam conviver com a diversidade. (Oliveira, 2018).

O reconhecimento e o respeito pela diversidade implicariam alunos, professores, planos, programas de estudos a diversificarem-se nas instituições de

ensino e também nas diferentes formas de acesso ao conhecimento. De acordo com Gonçalves:

O exposto nos leva a solicitar uma aceitação da diversidade das salas de aula, buscando primeiro o conhecimento de se entender a existência do outro sob o parâmetro da igualdade; Portanto, atender à diversidade em sala de aula significa que todos os alunos, inclusive o professor, se beneficiam e também se aproveitam da heterogeneidade do grupo, desde os aspectos cognitivos, procedimentais, atitudinais e culturais; o atendimento à diversidade em sala de aula parte da identidade cultural e coletiva; fazer o professor conseguir que cada aluno como indivíduo se relacione com o outro, com aquele que é diferente dele e o reconhece em pé de igualdade, atender à diversidade na sala de aula é refletir que a intolerância é o principal gatilho da violência e que adverso à intolerância é a tolerância como manifestação prática de aceitar que existem pessoas diferentes e que essas diferenças devem ser respeitadas.

(Gonçalves, 2017: 99-100)

Atender à diversidade significa não esquecer que para o professor na sua sala de aula, os “outros” são seus alunos, portanto, ele deve buscar ideias comuns diante da diversidade de opiniões de seus alunos; e face à diversidade de motivações e emoções, estratégias diversas fazendo diversificações curriculares para tentar adaptá-las aos seus alunos que o exigem. Além disso, os sistemas educacionais precisam entender por outras perspectivas, traçar meios para superação com métodos baseados na construção de conhecimentos dos alunos (NEE) para que eles alcancem melhores desempenhos pessoais, sociais e intelectuais.

Nesta mesma linha de estudo os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (1988) foram criados com o objetivo de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil e refletir a necessidade de construir referências nacionais coletivas no processo educativo em todas as regiões brasileiras. No entanto, aceitar a diversidade exige flexibilidade na sala de aula e apoio em todos os níveis envolvidos no exercício da educação (Silva, 2013).

Educar para a diversidade significa triunfar fazendo uso das diferenças, onde a diversidade é observada e existe possibilidade de novos conhecimentos e partilha de pensamentos, tal como sugere Carvalho (2002: 70) “Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças.”

Em um dos mais populares dicionários brasileiros define-se “incluir” como trazer em si, compreender, abranger, fazer tomar parte, introduzir Aurélio (2020). Dessa forma, a palavra nos remete a uma ação de igualdade entre os diferentes seres que vivem numa sociedade, por exemplo e para isso devem ser incluídos com todos os seus direitos e não vivenciar qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Os conhecimentos acadêmicos deverão ser testados, para que seja observado a sua eficácia, pois para que se atinja um ensino especializado no aluno, a realidade do mesmo deverá ser levada em conta, pois nem sempre tais conhecimentos são aplicáveis aos mesmos (Camargo et al., 2017). Para muitos a diferenciação entre inclusão e integração é considerada desnecessária. No entanto, por ser essencial para o tratamento de pessoas com deficiência e o cumprimento das leis existentes, tem sido amplamente reconhecido nas últimas décadas (Meyer et al., 2014).

A Educação Inclusiva efetiva considera que a oportunidade de acesso e permanência na unidade escolar seja um direito de todos os alunos, independente da limitação ou outra característica qualquer. O conceito de integração é mais restrito, se limitando a inserção do aluno em classe regular/comum. Podemos considerar a integração como uma via de mão única: ao portador de deficiência, se adaptar e modificar às exigências sociais (Souza Junior, 2011).

Para Meyer et al. a inclusão escolar não é só matricular o aluno especial em classe comum:

[...] Até a década de 70, a escola só aceitava os alunos que conseguissem seguir sua metodologia e ritmo de aprendizagem. Este modelo de instituição é denominada escola de integração e a mesma utiliza parâmetros médicos de classificação do que é considerado normal, diagnosticando em diferentes escalas a “doença” e a mesma “deveria ser tratada”. A deficiência era vista como um problema do indivíduo e, portanto, deveria ser modificada para torná-la apta aos padrões sociais ditos “normais”.

(Meyer et al., 2014: 99-101)

Consequentemente, já na década de 80 tal modelo passou a ser questionado. Somente na década de 90 iniciou-se uma proposta inclusiva e, de acordo com a mesma, o conceito de deficiente começou a ser questionado. A inclusão foi percebida e a sociedade foi vista como incapaz de atender ao indivíduo portador de deficiências. Esse modelo de inclusão percebe as diferentes organizações sociais tais como as escolas, empresas e suas limitações ao atendimento dos mesmos. Portanto, é de

direito de qualquer cidadão o acesso aos diferentes meios sociais. Para que a inclusão possa ser efetivada é preciso que o ambiente físico possa ser aprimorado de modo que suporte as diferenças, sejam físicas ou mentais (Torres, 2001).

E para que isso ocorra, é necessário que o portador de deficiência tenha o ambiente físico propício, equipamentos de locomoção, de comunicação e outros suportes específicos. Antes de tudo, é necessário que o professor, comunidade escolar e família caminhem de mãos dadas, considerando como objetivo a participação das atividades escolares; ponderando a existência da diferença e respeito aos variados ritmos de aprendizagem; buscando os estímulos adequados a cada limitação; tornar a educação igualitária; esperar a resposta adequada, isto é, diferenciada, considerando o estímulo inicial (Meyer et al, 2014).

A Educação inclusiva passou a ser constituída uma referência educacional alicerçada na concepção dos direitos humanos a partir da Política Nacional de Educação (2008) que associa a igualdade e diferença como valores inseparáveis, e que avança, na relação da ideia de isonomia formal, ao descrever as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Segundo Fonseca (1995) uma sociedade inclusiva é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal. Então, observa-se uma tentativa de dar acesso para que todos os cidadãos tenham uma educação de qualidade com experiências significativas, em se tratando de uma proposta escolar.

Numa abordagem dos autores que estudam a educação inclusiva Carvalho (2002) salienta sobre a prática educativa na inclusão sugerindo escolas, cujas salas de aula efetivem a inclusão com integração e que sejam um local prazeroso de aprendizagens relevantes com todos e para todos. Ainda sobre essa temática Mantoan (2005) retrata a necessidade de interação na inclusão em que haja compreensão e entendimento de conviver com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, seja ela física, mental, superdotação, ou seja, para todas as minorias e aqueles que são discriminados por qualquer motivo. A inclusão é estar com e interagir com o outro.

Além disso, Russo e Anadon (2019) retratam novas diretrizes globais acerca da interculturalidade para o discurso da inclusão, referindo a Santos (2018) que

propõe a necessidade da articulação dos modelos, intercultural e inclusivo. Portanto, é necessária uma maior reflexão sobre as práticas singulares de um determinado grupo que o modelo de integração pode mascarar. Dessa forma, os princípios da Educação Inclusiva revelam uma concepção abrangente da diversidade, um tópico amplo sobre essa questão pode oferecer conceitos interessantes a ser adquiridos.

A inclusão escolar depende da mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se efetiva com simples recomendações estratégicas, mas com reflexões de todos que estão envolvidos no processo educacional. Assim, garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar, envolvendo toda a comunidade educativa se faz necessário para que as ações tenham efeito satisfatório no processo de inclusão, considerando a diversidade de opiniões. O sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação, sendo fundamentais as interações entre os profissionais da educação envolvidos para um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. É necessário romper o véis de exclusão e fortalecer o processo educacional.

Diante disso, Freire (2008) apresenta a inclusão assentada em quatro eixos fundamentais: (1) é um direito fundamental, (2) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (3) implica repensar a escola (e o sistema educativo) e (4) pode constituir um veículo de transformação da sociedade. No que se refere ao direito, Habermas (2003) afirma que o direito só se legitima quando há igualdade de participação de todos os alunos na escola, de modo que estes se sintam membros atuantes na composição da instituição de ensino.

O estudo da sociologia e da psicologia atreladas e analisadas pela intersubjetividade, bem como uma discussão da inclusão em diferentes âmbitos diante desse mundo globalizado, com denúncias de práticas excludentes se faz necessário, objetivando por entender “inclusão”, como um direito. Só assim, efetivamente a educação inclusiva poderá ser sustentada no reconhecimento humano, como sugere Honneth (2006) quando afirma que o processo de inclusão se constitui na expansão da inclusão de sujeitos no circuito de membros plenos da sociedade.

Os autores Coll, Marchesi e Palacios (2004) retratam a ideia do processo de inclusão sobre uma nova reflexão de escola diante dos desafios oriundos do sistema

macro de ensino e sobre um novo canal de mudanças. Dessa forma afirmam de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que:

Os poderes públicos têm a obrigação de garantir um ensino não segregador, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais e culturais. Dessa perspectiva, o problema não está em analisar em que condições os alunos com necessidades educativas especiais podem ser escolarizados na escola regular; o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso.

(DUDH, 1948: 26)

Vale ressaltar que no cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) já havia sido o primeiro instrumento específico de ordem mundial a surgir com real importância, pois tornou-se um guia para atuação na esfera pública bem como na privada em relação aos direitos das crianças e adolescentes, inclusive em favor da oferta de educação e proteção contra indiferença, malevolência e abusos.

2.3 O sistema educativo brasileiro no processo da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é o resultado de muitos estudos, práticas e discussões, que têm a participação e o apoio de instituições de pessoas com deficiência, educadores e população em geral, no Brasil e no mundo. Pesquisadores, Ministérios, Entidades e outros promovem avanços consideráveis nos estudos e na elaboração de estratégias eficazes para minimizar as diferenças (Camargo et al., 2017).

De acordo com Meyer et al (2014) mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que apresentava o cumprimento dos direitos humanos através do exercício de cidadania, muitas escolas violam esses direitos, excluindo os que sofrem de algum tipo de deficiência, sobretudo os mais pobres.

Parte-se do pressuposto que a escola é a primeira oportunidade que a criança tem para aprender a conviver com outras crianças fora do ambiente familiar. Além disso, a escola também deverá atingir quatro objetivos muito importantes, tais como: transmitir os conhecimentos sistemáticos; formar cidadãos conscientes de

seus direitos e deveres; preparar para o ambiente de trabalho; promover o desenvolvimento pessoal – intra e interpessoal e promover o desenvolvimento pessoal-intra e interpessoal (Meyer et al, 2014). Mas, infelizmente, milhares de crianças, adolescentes e jovens brasileiros com deficiência não têm acesso à escola e ficam à margem da sociedade. No Brasil, a criança portadora de deficiência na faixa etária dos 7 aos 14 anos tem o dobro de chance de estar fora da escola em comparação aos alunos sem deficiência. Cerca de 30% da população sem ou nenhuma instrução apresentam algum tipo de deficiência. Adolescentes de 12 a 17 anos que apresentam algum tipo de paralisia, amputação ou deficiência mental tem quatro vezes mais chances de estarem fora da escola em comparação aos que não apresentam nenhuma deficiência. Onze milhões de brasileiros que portam deficiência com mais de 15 anos não têm acesso a escola (Meyer et al., 2014).

De acordo com o UNICEF (2019) o atraso escolar é alarmante entre crianças e adolescentes que possuem deficiência. A instituição aponta que 383 mil alunos com deficiência estão atrasados, o que representa cerca de 50% das matrículas nas escolas públicas brasileiras. O atraso escolar é um dos maiores condicionantes da evasão escolar em 2018 atingindo a saída de mais 30 mil alunos das salas regulares.

A singularidade de todos deve ser respeitada, embora, para muitos, esses mandamentos sejam ousados. Introduzimos conhecimento, comportamento, ideias e, através da escola estabelecida, como um ambiente para promover a comunicação e experimentos diversificados, podemos interagir e enriquecer nossa visão e conceitos (Camargo et al., 2017).

Somando-se a isso, dados da UNICEF (2019) apontam que a taxa de reprovação entre os alunos deficientes fica na ordem de 13,8%, já para alunos sem deficiência esse índice é de 8,7%. Vale, portanto, enfatizar que o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre os profissionais envolvidos da educação são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade.

No Brasil, a garantia de assistência aos portadores de deficiência inicia-se pelo ano de 1854 com a fundação do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, que foi a primeira instituição de educação especial da América Latina. Ainda hoje se encontra em funcionamento (Camargo, 2017). No ano de 1857 foi fundado o Instituto

Nacional de Surdos no Rio de Janeiro, RJ por D. Pedro II. Essa instituição também se encontra em funcionamento (Camargo, 2017).

Mesmo com essas iniciativas muito pouco foi feito para a inclusão de pessoas deficientes durante longos anos, que apenas passaram a ter uma menção legal direta a partir do advento da Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988). A partir desse diploma legal, a educação especial ganha destaque, como pode-se observar no artigo 208, que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, de preferência na rede regular de ensino.

Portanto, conforme os direitos consagrados na Constituição Federal do Brasil há o direito de Educação para todos, isto é, o direito a uma Educação de qualidade para todos é amplamente garantido pelo Estado (Rocha, 2007).

Em 1989, o governo federal estabeleceu a Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro, que cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que regulamenta o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplinando a atuação do Ministério Público, definindo crimes e dando outras providências (Brasil, 1989).

Já a Lei nº 8.069/90 de 13 de julho estabelece a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), assegurando a todos o direito a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).⁷

Outro marco para a educação especial no Brasil, foi o advento da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro, a chamada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades específicas (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também mostram uma iniciativa para inclusão de pessoas com deficiência na cultura escolar. O Ministério da Educação através deste documento sugere as adaptações curriculares e fornecem as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

⁷ Art. 53º do ECA.

Já a Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro regulamentado pelo Decreto nº 3.298/99 de 20 de dezembro, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória em cursos regulares em escolas públicas e particulares de pessoas com deficiência (Brasil, 1989).

Outro marco legal foi a Lei nº 10.098/2000 de 19 de dezembro, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000a).

Menciona-se também a Lei nº 10.048/2000 de 08 de novembro, que estabelece a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e determina que os veículos de transporte coletivo a serem produzidos deverão ser planejados de forma a facilitar o acesso a seu interior das pessoas com deficiência (Brasil, 2000b).

No âmbito a educação especial, cita-se o Plano Nacional de Educação (2001) que explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.

Tem-se também a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que endossa a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade. Nesse documento há um grande avanço na questão das matrículas dos alunos com NEEs que devem atender esses educandos, de modo a assegurar condições necessárias para uma educação de qualidade.

No decreto nº 3.956/2001 de 08 de outubro, o Brasil ratifica o texto da Convenção Interamericana para a "Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência" (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva (Brasil, 2001).

Por fim, o Decreto nº 5.296/2004 de 02 de dezembro, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos (Brasil, 2000).

Um grande marco na Educação Especial no Brasil é a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Para a melhoria da formação docente desde 2007 investimentos tem sido

realizado pelo governo federal para o crescimento da matrícula nos cursos de graduação. Projeta-se um crescimento de 63,07% no nível superior (Brasil, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 de 02 de outubro, prevê diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que este seja realizado, prioritariamente nas salas de recurso multifuncionais dentro ou fora das escolas de ensino regular, no contraturno ou em AEE conveniadas com o órgão equivalente. Essas aulas possuem recursos multifuncionais, onde professores com competências específicas executam o plano de AEE com a realização de articulações com professores que lecionam no ensino comum.⁸

Ora, fica mais do que demonstrado que o estado brasileiro deve garantir a educação de todos e o atendimento especializado para os que necessitem. O Decreto n. 7.611/2011 dispõe que “o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.⁹ Ainda segundo essa lei o AEE ainda deve possibilitar que esse ensino seja realizado nas escolares regulares, que devem dispor tanto de recursos quanto de profissionais especializados (Brasil, 2011).

Neste mesmo escopo jurídico a Lei 12.764/2012 de 27 de dezembro contempla a Política Nacional Dos Direitos Da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Autista.

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI nº 13.146/15 de 06 de julho, prevê o direito a educação, a necessidade de implementação de políticas inclusivas para pessoas com quaisquer deficiências. Essa lei foi um grande avanço na defesa das pessoas com deficiência, pois ela visa promover e assegurar a igualdade com iguais condições para os exercícios dos direitos com o intuito que seja garantido a cidadania e a inclusão social (Brasil, 2015).

A educação especial é muito mais que educação para portadores de alguma deficiência física ou mental, ela é para atender todo o alunado em idade escolar com todas as diferenças possíveis que possam existir entre pessoas (Rocha, 2007).

⁸ Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

⁹ Art.2 § 2º do Decreto nº 7.611/2011.

Quadro 1: Cronologia da Legislação Publicada no Âmbito da Educação Especial Brasileira.

CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO PUBLICADA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA		
ANO	DOCUMENTO	COMENTÁRIO
1988	Carta Magna de 1988 promulgada em 05 de outubro.	A partir desse diploma legal, a educação especial ganha destaque, como pode-se observar no artigo 208, que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, de preferência na rede regular de ensino.
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro, que cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).	Regulamenta o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplinando a atuação do Ministério Público, definindo crimes e dando outras providências.
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho.	Estabelece a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). No seu artigo 53 assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro.	A chamada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades específicas.
1998	Os Parâmetros Curriculares Nacionais.	Mostram uma iniciativa para inclusão de pessoas com deficiência na cultura escolar. O Ministério da Educação (MEC) através deste documento sugere as adaptações curriculares e fornecem as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro.	Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória em cursos regulares em escolas públicas e particulares de pessoas com deficiência.

2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
2001	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro.	Plano Nacional de Educação PNE (2001) que explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.
2001	Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Endossa a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade.
2001	Decreto nº 3.956, de 08 de outubro.	O Brasil ratifica o texto da Convenção Interamericana para a "Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência" (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva.
2002	Resolução CNE/CP Nº 1/2002.	Sobre Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos,, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais.
2004	Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro.	Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e, 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2007	Plano de desenvolvimento da educação (PDE).	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.
2007	Decreto nº 6.097, de 24 de abril.	Implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação do MEC (Ministério da Educação), reforça a inclusão dos alunos NEEs no sistema público de ensino.

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “Políticas Públicas Promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008	Decreto nº 6.571, de 17 de setembro.	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Orienta que o atendimento deverá ser no contraturno e preferencialmente nas salas de recurso multifuncionais.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro.	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá Outras Providências.
2011	Decreto Nº 7.480, de 16 de maio.	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2019	Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro.	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada. A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
2020	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro.	Política Nacional de Educação Especial. Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.3.1 Contexto legislativo do Estado do Rio de Janeiro

A legislação estadual segue as normas federais, obedecendo suas particularidades, de acordo com a lei 4528/2005 de 28 de março, passando a vigorar o seguinte texto: Em conformidade com os dispositivos Constitucionais e com a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 entende-se por educação inclusiva, para os efeitos desta Lei, o processo interativo de educação escolar que visa à integração social dos educandos com necessidades especiais e ou com deficiência, mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos na escola regular;

No estado do Rio de Janeiro, a lei 6491/2013 de 11 de julho dispõe sobre a certificação dos alunos NEE, em que os certificados de conclusão devem conter especificações sobre as áreas de conhecimento ou conteúdos que dominam, portanto, determinando suas habilidades, e ainda reitera que as matrículas e frequências deverão ser efetivadas em salas de ensino regular e comuns.¹⁰

A Resolução SEEDUC nº 5.160/2014 de 28 de novembro, postula que é função da secretaria de educação promover uma educação inclusiva, de formação integral e de qualidade. Entre os documentos legais da educação especial no estado do Rio de Janeiro menciona-se a Lei Nº 7329/16 de 11 de julho que versa em suas diretrizes a preocupação com a acessibilidade nos espaços públicos, como a escola. A lei nº 8192/2018 de 04 de dezembro “obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do estado do rio de janeiro, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores de transtorno”.

Outro documento para a promoção da escola inclusiva no estado do Rio de Janeiro é o advento da Lei nº 8276/2019 de 09 de janeiro, incluindo no calendário oficial do estado do Rio de Janeiro, a semana para sensibilização e defesa da educação inclusiva de alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, em se tratando de normativos legais e de como elas são ministradas nas unidades de ensino, a política de inclusão ainda representa um grande desafio, pois apontam leis, decretos, programas e resoluções, mas ainda existe uma ausência de definições mais estruturais envolvendo a dinâmica entre o macro (Ministério e Secretarias de Educação) e o micro educacional (Escolas) acerca da educação especial, da autonomia das escolas e dos suportes necessários à sua implementação.

O quadro a seguir representa uma síntese dos principais documentos que

¹⁰ Art. 44º da lei 6491/2013.

regem a educação especial no estado do Rio de Janeiro, de ordem federal e estadual que regulam a educação inclusiva, de modo a tornar o processo inclusivo mais prático e acolhedor, em que cada cidadão, independentemente de sua necessidade educativa especial tenha seus direitos garantidos para viver numa sociedade justa e igualitária.

Quadro 2: Cronologia da Legislação Publicada no Âmbito da Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro.

CRONOLOGIA DA LEGISLAÇÃO PUBLICADA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.		
ANO	DOCUMENTO	COMENTÁRIO
2005	Lei nº 4528, de 28 de março.	Estabelece as Diretrizes para a Organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.
2013	Lei nº 6491/2013, de 11 de julho.	Acrescentando dispositivo dispendo sobre a Certificação do Educando com Deficiência e dá outras Providências.
2014	Resolução SEEDUC nº 5.160, de 28 de novembro.	Aprova o regimento interno da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro.
2016	Lei nº 7329, de 11 de julho.	Institui, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a Lei de Diretrizes para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e dá outras providências.
2018	Lei nº 8192, de 04 de dezembro.	Obriga as Escolas públicas e privadas, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos Portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

2019	Lei nº 8276, de 09 de janeiro.	Para incluir, no Calendário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, “A Semana para Sensibilização e Defesa da Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência e/ou com Necessidades Educacionais Especiais”.
-------------	--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DAS LIDERANÇAS EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO EDUCATIVA

3.1 Concepções sobre liderança e gestão na educação

A escola é, por essência, um espaço alegre, criativo, dinâmico, fomentador de ideias e pronto para acolher iniciativas e esses atributos estão muito ligados ao exercício da liderança. Um líder eficaz é identificado como alguém capaz de coordenar e orientar positivamente os membros dos grupos a trabalharem de forma coordenada. Para que ele seja um líder participativo é preciso que construa equipes participativas, crie um clima de confiança dentro da instituição, seja aberto ao diálogo, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem e mecanismos de valorização de todos os profissionais envolvidos.

Segundo Shein (2009), a liderança relaciona-se diretamente com a cultura organizacional, na medida que o líder influencia um grupo através de atitudes, na tentativa de sanar situações desordenadas e conflitantes dentro da organização. Assim, dentro do ambiente escolar, o papel do líder se concretiza favorecendo ou complicando as ações educativas, intervindo em todo o grupo. Diante desse cenário, Nóvoa afirma:

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho.

(Nóvoa, 1992: 26)

Os processos administrativos e estratégicos dentro da liderança escolar requerem do administrador de ambientes educacionais uma capacidade de articulação e coordenação, liderando o conjunto de práticas escolares, apoiadas em valores e objetivos comuns aos alunos, professores, e aos demais profissionais, como ressalta Oliveira (1994).

A liderança escolar é considerada uma peça-chave para as organizações escolares e por isso, tem sido alvo de grande interesse pelos governos e agentes educativos, com o fim de melhorar a gestão e eficácia das escolas, melhorar os resultados obtidos e estabelecer relações causais entre os tipos de liderança e os

resultados escolares (Inocêncio; Grave, 2014).

Dessa forma, segue uma das abordagens mais utilizadas e apropriadas, oriunda do campo da gestão organizacional, na qual Chiavenato (2003) apresenta três classificações quanto ao seu estilo:

- Na liderança autocrática, as diretrizes são transmitidas pelo líder sem participação do grupo, assim como as técnicas para a realização das tarefas. O líder é dominador e “pessoal” nas críticas e elogios ao trabalho, determinando a tarefa para cada elemento do grupo, tal como o seu companheiro de trabalho, sem espaço para a criatividade individual. Esta liderança causa mal-estar na organização.
- Na liderança democrática, as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, sob assistência e estímulo do líder. Cada elemento do grupo decide com quem trabalhará e a divisão das tarefas é realizada pelo grupo, que esboça os procedimentos para atingir os objetivos, pedir o aconselhamento ao líder que sugere alternativas a serem debatidas pelo coletivo e críticas, procurando ser mais um elemento do grupo, contribuindo assim para um relacionamento originado por este tipo de liderança.
- Na liderança liberal ou laissez-faire, há total liberdade para tomar decisões individuais ou em grupo, com a divisão das tarefas escolhidos pelos colegas de trabalho, sem a participação do líder. A participação deste na orientação/sugestão de tarefas e na avaliação só ocorre quando solicitado pelos membros do grupo. Neste tipo de liderança, o líder não se impõe, mas também não é respeitado, o que conduz uma concepção pouco satisfatória.

No campo da liderança em contexto escolar, e seguindo as mais recentes abordagens no estudo das lideranças com as teorias integrativas, surgidas nos anos 80 com base na distinção de Burns (1978 *apud* Góis, 2011), devemos considerar a liderança transformacional em que o líder prescinde do interesse próprio em favor do bem comum, apelando ao interesse do coletivo da organização, inspirando e fortalecendo os seus seguidores, usando momentos de crise e conflito para os transformar (Nye, 2009 *apud* Inocêncio e Grave, 2014). Estes líderes motivam e inspiram os seguidores, provocando mudanças nas suas atitudes, alcançando os objetivos, sustentados em valores e ideais (Costa, 2007 *apud* Inocêncio e Grave,

2014).

Há ainda a liderança transacional, em que os líderes apelam aos interesses iguais dos seus seguidores, assentando a sua ação na retribuição, repreensão e interesse próprio (Nye, 2009 *apud* Inocêncio e Grave, 2014). Além disso, na perspectiva de Harris e Muijs (2003) a liderança tem a capacidade de realizar influência na comunidade e rotina escolar, e seu sucesso vai depender de como funciona as interações estabelecidas entre os atores educativos (Inocêncio; Grave, 2014).

Neste sentido, surge a visão distribuída de liderança que faz com que exista uma integração das atividades de vários grupos de indivíduos que trabalham no sentido de orientar e mobilizar no processo de mudança, sobretudo uma transformação cultural implicando na gestão da escola Murillo (2006).

Diante do que foi exposto, a liderança distributiva contribui de forma eficiente para um novo modelo de gestão e para a melhoria da escola, através da participação da comunidade escolar, colaborando efetivamente nas questões pertinentes do âmbito escolar, as quais estão inseridos, dessa forma, Riveros-Barrera (2012) afirma que para se empreender um processo de mudança no interior de uma instituição educativa, é necessário que se garanta a integração e a participação equitativa de todos os atores do processo educativo, para dar resposta aos desafios que se impõem à escola do século XXI.

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças inovadoras que permitam a melhoria da qualidade da escola e na prática educativa, assegurando que sejam implementados valores democráticos, de colegialidade e colaboração, aproveitando as capacidades e competências de todos. Assim, pode existir uma correlação visível entre a atuação do envolvimento de professores na tomada de decisões e resultados benéficos alcançados pelos alunos.

Dessa forma, líderes escolares, professores de turma, professores de sala de recurso, orientadores educacionais e equipe pedagógica são determinantes na construção de uma dinâmica de trabalho colaborativo rumo às inovações pedagógicas, envolvendo toda a escola na cultura de mudança. Entretanto, como afirma Sage (1999) é comum que os professores tenham receio das inovações e ajam de forma negativa atrelados a modelos tradicionais. Neste caso, o diretor tem papel primordial

na condução de forma a colaborar com palavras e atitudes positivas aos professores.

É importante ressaltar que o novo traz preocupações, e o gestor deve estar atento a este temor, encorajando todos os participantes do processo de inclusão a uma busca de novas práticas, apoiando o corpo docente para a aquisição de uma atitude inclusiva, respeitando sempre a individualidade de cada um (Cavalcante, 2005). Ainda sobre a função da liderança escolar, Bush (2008) afirma há na liderança um elemento central, chamado de processo de influência. Portanto, cabe ao líder através de sua influência articular com seus pares a melhor forma de desenvolver as habilidades de sua equipe para o sucesso escolar dos discentes.

Cabe então ressaltar aqui, o modelo de liderança transformacional, apresentado pela primeira vez por Burns em 1978 e por Bush em 2008, entre outros, que advogam este modelo de liderança. Consideram esses autores que o líder que comanda tem um potencial extraordinário para influenciar os seguidores. No essencial, o líder não tem apenas poder, mas apela aos valores dos seguidores. O líder transformacional compreende o seu papel como agente de mudança, prescindindo do interesse próprio, atua, transformando a realidade em que está inserido, e com isso inspira a mudança nas pessoas, que sugerem inovação por um objetivo comum. Dessa forma, irá motivar alunos, professores e a equipe, em busca do empenho de todos na transformação, atendendo inclusive, os anseios da educação inclusiva.

Bush descreve oito dimensões da liderança transformacional conceituadas por Leithwood (1994):

[...] construir uma visão para a escola; estabelecer objetivos para a escola; estimular intelectualmente; oferecer apoio individual; modelar boas práticas e valores organizacionais importantes; demonstrar altas expectativas de performance; criar uma cultura escolar produtiva; desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.

(Bush, 2008: 13)

Sobre a construção de uma visão para a escola, Bush (2008: 3) afirma que “[...] a visão é cada vez mais um componente essencial da liderança eficaz. Entretanto, Fullan (1992 *apud* Bush, 2008: 3) menciona que “a construção da visão é um processo dinâmico altamente sofisticado, que poucas organizações podem sustentar”.

Dessa forma, os líderes enfrentam diversos desafios, e, portanto, a comunicação eficaz dentro da escola torna-se imprescindível para alavancar a cultura de mudança e que essas mudanças tenham significado para todos, corpo docente, discente, funcionários e que, sobretudo, na educação especial, para que os alunos NEEs se sintam acolhidos e incluídos em prol de sucesso educacional.

Assim, sobre a liderança transformacional no âmbito escolar, Bush (2008) conclui que esse modelo é coerente com padrão escolar, desde que líderes e a equipe promovam princípios e interesses comuns. Quando interligadas tem potencial de realizar os objetivos educacionais.

Para fortalecer o processo de inclusão escolar Stainback e Stainback (1999) propõe dez passos que auxiliam aos sistemas educacionais a propagarem a ideologia da inclusão social, cultural e econômica do educando, sendo eles respectivamente: “Desenvolvimento de uma filosofia igualitária”; “Proporcionar uma liderança forte”; “Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade”; “Desenvolver redes de apoio”; “Usar processo deliberativo para garantir a responsabilidade”; “Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua”; “Manter a flexibilidade”; “Examinar e adotar abordagens de ensino efetivas”; “Comemorar os sucessos e aprender com os desafios” e Transformação da escola integralista para a concepção inclusiva”. Assim, “As escolas são microcosmo da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros” (Stainback; Stainback, 1999).

Dentro do contexto de liderança escolar na cultura de mudança, destacamos o segundo e o terceiro passos, respectivamente: “Proporcionar uma liderança forte”, portanto, os líderes devem trabalhar como facilitadores das mudanças estruturais, organizacionais e didáticas. O gestor deve assumir a imagem de autoridade democrática; ostentar o perfil de líder simbólico (Stainback; Stainback, 1999). Já o terceiro passo “Promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade” para que a escola se transforme em uma comunidade acolhedora da diversidade pautada nas teorias da igualdade, da justiça e da imparcialidade no convívio com todos.

É necessário que haja adequação de todas as atividades pedagógicas para que

os alunos com necessidades especiais possam participar efetivamente do processo de aprendizagem. Além da difusão do valor de respeito e apreciação da diversidade, devem ser promovidas atividades que busquem desenvolver o espírito de cooperação e não de competitividade entre os alunos (Stainback; Stainback, 1999).

No Brasil, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, observa-se o conceito de gestão pública participativa envolvendo além dos professores, também os funcionários, os pais, e os alunos na formação dos Conselhos Escolares, com função de participar efetivamente nos assuntos referentes a parte pedagógica e administrativa da escola, observadas a normas gerais de direito financeiro público. Neste sentido, os autores Coll, Marchesi e Palacius (2004) afirmam que a presença dos pais no funcionamento da escola poderá ser um fator responsável por uma avaliação muito mais positiva para alunos (NEEs) a partir de suas experiências, suas habilidades e formas próprias de vida (Coll; Marchesi; Palacius, 2004).

Nas escolas do Rio de Janeiro, as atribuições do Conselho Escolar são definidas pela Lei nº 2838 de 25 de novembro de 1997 em função das condições reais da Unidade Educativa tornando-se democrática a gestão da escola pública e, portanto, alguns pontos se destacam: Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar. Entre suas principais funções estão garantir a participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas e administrativas; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da unidade, propondo sugestões e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da Educação. Formados por até 17 membros, os Conselhos Escolares são constituídos por diretor da unidade, professores, funcionários administrativos, alunos e responsáveis. O processo de escolha dos membros se dá mediante consulta à comunidade escolar e entre os titulares estão: Presidente, Vice- Presidente e Secretário do Conselho Escolar. Estes cargos são preenchidos por membros efetivos, maiores de 18 anos, escolhidos na reunião de posse e instalação do Conselho. O mandato não é remunerado.

Ressaltamos, no entanto, que as equipes diretivas das escolas estaduais no Estado do Rio de Janeiro são nomeadas pela Secretaria Estadual de Educação

(SEEDUC), através de um processo consultivo previsto em lei.¹¹

Em síntese, as escolas devem ter suas ações definidas com base em suas reais necessidades e por aqueles que estão suportando e gerenciando cotidianamente suas dificuldades, problemas e mazelas. Neste sentido, o amparo das redes de ensino aos alunos com necessidades educativas especiais se faz necessário no funcionamento deste processo complexo que envolve a gestão nas administrações escolares na transformação de uma cultura mais próxima dos interesses e angústias dos alunos com necessidades educativas especiais.

Após inúmeros estudos de investigadores sobre as qualidades expressas nos líderes, em geral, ficou constatado de que pessoas que não são líderes podem apresentá-las (Bento, 2008). Assim, o que deixa claro é que a liderança pode ser eficaz sem as teorias baseadas nas qualidades das pessoas, como a de Ordway Tead (1935 *apud* Bento, 2008) que se preocupou com a liderança educacional, apresentando dez qualidades de grande relevância que eram, respectivamente: energia física e mental; um sentido de propósito e direção; entusiasmo, amizade/afecto; integridade; domínio técnico; capacidade de decisão; inteligência; capacidade para ensinar e fé (Bento, 2008: 39).

Assim, fica evidente de que uma liderança pode ser eficiente numa situação e não eficaz na outra. Dentro desse contexto, surge o método contingencial da liderança, oferecendo relevância as peculiaridades pessoais dos indivíduos. Portanto, as qualidades individuais devem ser observadas dentro de uma determinada situação. Davies (1951 *apud* Bento, 2008) reitera que no estudo da liderança três elementos devem ser levados em consideração: 1- a situação, 2- as pessoas envolvidas na situação e 3- as características do líder (Bento, 2008: 42).

De igual modo, Bush (2008) aborda que dentro do modelo de contingência, a liderança pode ser exercida reconhecendo as características peculiares da escola e, portanto, se adequando a situação existente. E ainda Yuki (2002 *apud* Bush 2008: 20) considera que “o trabalho gerencial é muito complexo e imprevisível para contar com um conjunto de respostas padronizadas aos eventos”. Liderança exige uma análise segura dos obstáculos para que se tenha uma solução apropriada para o

¹¹ Lei nº 7299 de 03 de junho de 2016.

problema (Morgan, 1997 *apud* Bush, 2008). É necessário que os líderes ajam de forma cautelosa diante de uma situação conflitante, sem esperar que exista uma modelo de liderança exemplar.

Em síntese, diante dos fatos apresentados a teoria contingencial da liderança oferece uma alternativa à ideia de uma liderança única, não se deve encontrar o estilo de liderança perfeito, mas sim de liderar no caminho certo diante de cada situação.

3.2 Clima e cultura organizacional

Aponta-se que a cultura organizacional pode ser entendida como um conjunto de características estáveis, assentes em valores e princípios gerais de atuação que são partilhados pelos membros e que tendem a ser estruturantes. Podemos verificar diferentes culturas organizacionais em cada uma das organizações onde exercemos atividades profissionais. Por exemplo, a forma como os trabalhadores docentes e não docentes se relacionam, a forma com reagem a atrasos dos alunos, a forma como os docentes se aproxima dos centros de decisão, a forma como os elementos das comunidades educativas participa nas atividades comunitárias, entre outras. Assim, “Cada organização tem a sua cultura organizacional ou cultura corporativa. Para se conhecer uma organização, o primeiro passo é conhecer a sua cultura” (Chiavenato, 2006: 99).

Segundo Litwin e Stringer (1968), o clima organizacional é entendido como:

“qualidade relativamente duradoura do ambiente interno de uma organização que:

- a) é vivida pelos seus membros;
- b) influencia o seu comportamento;
- c) pode ser descrito em termos dos valores, ou conjunto particular de características (ou atitudes) da organização”.

(Litwin; Stringer, 1968: 27)

Segundo Maximiano (2000) o clima organizacional é constituído por emoções de vivências que as pessoas compartilham no ambiente empresarial e isso pode afetar positivamente ou negativamente na motivação e satisfação no exercício de suas funções. Sentimentos negativos provocam diminuição no desempenho das atividades dos colaboradores, gerando um clima de tensão, medo, tristeza e

ansiedade. Sentimentos positivos provoca impacto positivo, criando em seu ambiente alegria, motivação e amizades verdadeiras.

Enfim, em concordância com Chiavenato (2002), Maximiano (2000) menciona que o clima é construído por comportamentos de afinidade que os colaboradores compartilham entre si à respeito da organização e que aparentam positivamente ou negativamente devido a sua satisfação e motivação para o exercício da profissão.

Segundo afirma Brito (1998), a cultura e clima organizacional ensejam novas interpretações na área de administração escolar. Esta atmosfera parece estar relacionada à eficácia da escola quanto à existência de ambiente que favoreça aos professores e alunos o trabalho de ensino aprendizagem e o alcance dos propósitos da instituição e seus envolvidos. As práticas das direções são determinantes quer para a construção e reprodução da cultura organizacional quer para o clima da escola. A rotação que existe dos vários atores educativos, seja em escolas públicas seja em escolas privadas, onde muitas vezes não existe um corpo docente efetivo ou estável, influencia a forma como sentem a cultura da escola e que contribuem para o clima. Quando muda de escola, qualquer professor observa de imediato as diferenças que existem entre os climas das organizações, exprimindo muitas vezes esta percepção com expressões do tipo: “Não é preciso estar muito tempo numa escola para sentir a atmosfera que aí se respira”. (Halpin & Croft, 1963; cit.in Nóvoa, 1999: 72).

É neste sentido que as lideranças são essenciais para a manutenção de um clima que proporcione o cumprimento dos objetivos organizacionais. Assim, a liderança escolar que assume o papel de atuar frente a educação inclusiva deve ter como objetivo o envolvimento de toda a sua equipe na elaboração da proposta da inclusão no projeto político pedagógico da unidade escolar. Além disso, precisa propor modificações nos regimentos internos que favoreçam esses alunos, promovendo projetos escolares e parcerias institucionais que sensibilizem toda a comunidade educativa e efetivamente buscar recursos para garantir a acessibilidade e permanência dos alunos com NEEs. É sabido que muitos comentam sobre essa acessibilidade que se trata do direito de que certas pessoas consigam ter acesso a alguns lugares (Cavalcanti, 2014)

3.3 Relações interpessoais e lideranças

As relações interpessoais são um efetivo desafio para as escolas, pois é imprescindível a construção de empatia e proximidade para uma salutar convivência entre todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem. Para além do ambiente e das experiências individuais é importante a adoção de uma postura que respeite todos os intervenientes, suas convicções, vivências e crenças. Para o efeito, o gestor/líder tem um papel importante, pois compete-lhe levar a bom porto um conjunto de estratégias promotoras de uma educação de qualidade por intermédio de uma liderança participativa (Lück, 2005) e conseqüentemente na construção de uma cultura organizacional.

Tratando-se das relações interpessoais na educação, sobretudo nas relações professor-aluno, Endres (2007), no seu artigo informa que David Labaree apontou no seu livro que “um dos aspectos mais difíceis do ensino é que requer que os professores motivem e envolvam emocionalmente seus alunos, o que não pode ser feito por meio de procedimentos formais e desinteresse dos profissionais sozinhos”. Ou seja, a interação entre os envolvidos neste sistema é imprescindível para que haja sucesso nas relações educacionais, explorar conteúdos que façam sentido para os discentes, que sejam desafiadores, fomentando debates e principalmente acolhendo-os bem de modo que se sintam valorizados. O desenvolvimento da empatia é fundamental para o respeito às diversidades e deverá sempre estar presente no currículo escolar.

As relações interpessoais influenciam o clima organizacional e são fatores de sucesso da organização. Quando se fala em relações interpessoais estamos a falar de todas as relações que se estabelecem entre os diversos agentes da comunidade educativa: docentes, alunos, não docentes, direção, encarregados de educação, instituições parceiras. É desta matriz de relações que se determina a cultura e o clima organizacional.

Neves (2000) afirma que para a compreensão de “clima” e “cultura” numa organização, é necessário enquadrá-las numa dimensão teórico-prática, em que essas vertentes devem caminhar juntos. Em contrapartida, toda a inovação carrega uma certa desconfiança por parte dos liderados e é neste sentido, que o líder deve influenciar de maneira positiva, apontando os caminhos, envolvendo a todos nestes

desafios, desenvolvendo a confiança, de modo a tornar o clima da escola mais motivador de modo a atingir resultados mais positivos, sobretudo no processo inclusivo do colégio.

Todas as organizações estão em constante mudança uma vez que elas não são estáticas. São constituídas por pessoas e estas têm a capacidade de planear, executar, organizar, estabelecer objetivos e agir. Esta ação reveste-se de importância pois, de forma estrutural vai afetando a cultura organizacional ao longo do tempo. Como vimos, as lideranças têm um papel decisivo nesta dinâmica. Vale ressaltar, que toda a mudança requer tempo. Nesta perspectiva, as escolas formadas por indivíduos, que se relacionam entre si, transmitindo valores, crenças, cada um do seu jeito, definem a cultura organizacional, pois definem a maneira de compreender e de trabalhar na instituição escolar, influenciando a convivência do grupo. Assim, verifica-se o esforço para enfrentar as dificuldades e adaptações pertinentes à realidade vivida pela comunidade escolar tanto internamente quanto externamente.

Dentro deste contexto, Silva retrata que:

O desenvolvimento cultural coordenado numa organização resulta da combinação dinâmica de uma liderança de transformação forte e imaginária numa comunidade escolar, que perspectiva futuro e cuja tomada de decisões assenta num quadro de valores e em princípios filosóficos e ideológicos claramente assumidos.

(Silva, 2010: 40)

Para Bento, a liderança eficaz dentro de um contexto de mudança, tem o sentido de criar uma cultura de mudança, não só uma estrutura, e ainda:

Não significa adoptar inovações, uma atrás da outra; significa produzir a capacidade de procurar, avaliar criticamente e, selectivamente, incorporar novas ideias e práticas – todo o tempo, dentro e fora da organização.

(Bento, 2008: 50)

Segundo Fullan (2001 *apud* Bento, 2008) as transformações referentes a materiais são mais rápidas do que as de valores, de atitudes e emoções, sendo estas complexas e contínuas, sugerindo um modelo de liderança em cinco dimensões:

- 1- “propósito ou objetivo moral”
- 2- “compreensão do processo de mudança”

- 3- “construir relacionamentos”
- 4- “criar e partilhar conhecimento”
- 5- “estabelecimento ou criação de coerência”

(Fulan, 2001 *apud* Bento, 2008: 44-46)

A primeira, destaca-se a capacidade do líder em atuar no encorajamento da equipe nas mudanças dentro da organização através do comprometimento e na certeza do sucesso. A segunda é observada a presença do líder frente as dificuldades, e a de se relacionar com as pessoas, compreendendo-as neste processo de mudança. A terceira remete as relações da boa convivência com as pessoas dentro de e fora da organização. A quarta é a partilha do conhecimento, quanto mais se compartilha informações mais aprendizados são vistos.

Fullan (2001 *apud* Bento, 2008) destaca que diretores e professores tender a ser cuidadosos na partilha de conhecimentos, e que docentes de uma determinada área perdem oportunidades de melhorar a aprendizagem dos alunos. Já a última dimensão reflete no poder que a mudança traz na escola que seria a fragmentação e a partir dela criar coerência, enfrentando as incertezas e os contratempos mais difíceis de serem resolvidos.

Desse modo, Bento (2008) retrata que diante do modelo Fullan (2001) os resultados da eficácia ao nível da liderança é que “aconteçam mais coisas boas “e “aconteçam menos coisas más” (Bento) e ainda que:

[...] nas escolas, as coisas boas ou positivas são de realçar e melhorar a eficácia do aluno, aumentar a competência dos professores, privilegiar o maior envolvimento dos pais e membros da comunidade, o compromisso dos alunos, à satisfação geral e o entusiasmo em progredir e, acima de tudo, fomentar um enorme orgulho no sistema como um todo [...].

(Bento, 2008: 47)

Diante do exposto, existe uma enorme demanda em abarcar a participação efetiva dos docentes que possuem atribuições essenciais para o processo inclusivo nas escolas, temática a seguir.

CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 Metacognição e afetividade

Diante de todos os desafios que os alunos NEE enfrentam, surge então a noção de “metacognição”, estando atrelada a um ponto importante, entre eles que a dificuldade escolar pode estar mais relacionada a um problema de autoestima e de motivação do que à competência intelectual. Assim, faz-se necessário desmistificar como funciona o processo de aprendizagem. Para Libâneo, o professor é o mediador, o aluno colabora ativamente no processo de aprendizagem enquanto o mestre analisa suas habilidades, assim:

Aprender dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa saber compreender o que o professor procura dizer-lhes.

(Libâneo, 2006: 42)

Portanto, o ensino é uma troca. O aluno carrega uma bagagem cultural, social, econômica e incorporada as suas experiências, cabe ao professor relacioná-los aos conteúdos que são propostos na sua prática docente. Dessa forma, o papel de metacognição é muito relevante, pois é o entendimento que os indivíduos têm de seu processamento cognitivo, abrangendo então a compreensão dos pensamentos e a realização das tarefas. Um aluno precisa entender, armazenar, sistematizar e relembrar a informação. Assim, o professor deve desenvolver nos seus alunos habilidades metacognitivas, visando uma aprendizagem construída e não uma simples transmissão de conteúdo.

Partindo dessa análise reflexiva Flavell reitera que:

A metacognição está relacionada ao conhecimento que uma pessoa tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, como exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Eu pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, etc.) quando consigo me dar conta de que possuo mais dificuldades em

aprender A que B; quando consigo compreender que devo verificar mais de uma vez antes de aceitá-lo.

(Flavell, 1987: 21)

Neste sentido, o professor que traça caminhos através de uma aprendizagem metacognitiva apresenta maiores chances de sucesso, sobretudo para alunos com necessidades educativas especiais, pois essa linha abre novas perspectivas para um estudo das diferenças individuais, criando oportunidade de conduzir de maneira refletida as suas próprias operações cognitivas (Grangeat, 1999).

Partindo do pressuposto de que a escola não seja apenas um espaço de transmissão de saberes e sim onde os alunos possam conduzir sua aprendizagem de forma ativa e construtiva. Cosme e Trindade afirmam sobre sua visão de escola:

[...] como um contexto que estimule os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu património pessoal de metaconhecimentos, ou seja, de conhecimentos sobre o modo como se adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes.

(Cosme; Trindade, 2001: 13)

Desse jeito, a metacognição possibilita os indivíduos irem além do processo cognitivo, de forma a aprender a aprender, assim, a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar; isto é, que permitem a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados (Silva; Sá, 1993).

Sendo assim, após essas estratégias metacognitivas, percebemos onde, como e o porquê empregá-las, também será visto uma relação direta com a afetividade, surge então a ansiedade e a motivação. A primeira sendo uma emoção e a segunda está atrelada à soma de desejos e vontades que o indivíduo atribui ao outro.

As estratégias metacognitivas são favoráveis para que o aluno controle essas interações descritas acima. Boruchovitch (2001) relaciona a ciência das estratégias

de aprendizagem com as condições internas do aprendiz, nesse caso as estratégias afetivas estariam voltadas a eliminação de sentimentos desagradáveis, que não condizem com a aprendizagem, como por exemplo, o estabelecimento e manutenção da motivação, da atenção e da concentração, bem como o controle da ansiedade.

O trabalho em grupo oportuniza a construção de relações humanas e permite compreender a diversidade de pensamentos, logo um colaborador no desenvolvimento da metacognição e afetividade.

Sobre a afetividade, o trabalho em grupo favorece uma reflexão por parte dos alunos sobre as igualdades, desigualdades, suas limitações e suas superações, diminuindo a ansiedade melhorando o processo de ensino e aprendizagem. E aí que entra a participação crucial do professor, ajudando o aluno a aprender, influenciando de forma positiva e com isso muda todo o processo, buscando a “afetividade” sobretudo para os alunos NEEs, “e com orientação, eles desenvolvem o poder de filtrar as informações que lhe chegam, a partir da tomada de consciência de como agem as pessoas de bom caráter” (Nunes, 2009: 123).

Neste sentido, Wallon (in Mahoney e Almeida, 2004) afirma que é necessário o professor saber sobre afetividade, visto que a emoção (um dos seus aspectos mais importantes) é contagiosa, a postura do aluno influencia a dinâmica da sala de aula e a atitude do professor e este deve estar preparado para colaborar na solução dos conflitos. Vale ressaltar que as divergências existem no processo de ensino-aprendizagem e a forma como o professor se comportou perante elas refletem no conhecimento do pessoal do aluno, fazendo uma relação direta com seus pares.

Para Nunes a postura do professor desencadeia atitudes positivas, quando:

A autoridade e postura firme do educador abrem caminho para os acordos e ajustes porque fazem com que o aluno perceba que o educador é quem conduz, orienta, media e auxilia a turma, mas não o faz em regime de opressão. Crianças sentem o que isso significa e, na grande maioria das vezes, respondem positivamente a esta dinâmica. O educador que assim atua irradia segurança à criança, estimulando nela a criatividade, o poder de expressão, de demonstração de sentimentos, e colocando os limites necessários para o desempenho de todos, fazendo isso sempre baseado no bom senso.

(Nunes, 2009: 85)

Ainda sobre a afetividade, uma visão de professor facilitador, conciliador e

motivador, recai no que Nunes afirma “[...] os horizontes se abram cada vez mais, tornando a educação uma fonte de possibilidades onde se pode beber sem limites” (Nunes, 2009: 21).

Há de existir uma associação entre emoção e cognição, afetividade e aprendizagem para uma aprendizagem relevante, levando em conta as bagagens culturais de cada aluno, pois segundo Mahoney e Almeida (2004):

A escola comete erros porque desconhece as várias fases do desenvolvimento da mente humana; erra também por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente os alunos e persevera no erro ainda mais, por desconhecer as histórias de vida de cada um.

(Mahoney; Almeida, 2004: 24).

Os fundamentos afetivos e emotivos do pensamento e do comportamento do aluno não devem ser desprezados, como reitera Nunes:

O papel da afetividade na educação não deve ser o de mero coadjuvante, mas sim o de ocupar o centro do palco junto aos conteúdos e métodos pedagógicos que fazem parte do currículo escolar formal, que por si só já contribuem inestimavelmente para o crescimento de crianças e jovens.

(Nunes, 2009: 123)

Nas últimas décadas, tem havido um interesse crescente pela metacognição e sua aplicabilidade na educação, o que tem sido notado no aumento das publicações científicas sobre o assunto. O conceito de metacognição surge da confluência de diferentes abordagens teóricas e metodológicas e pode focar em processos de controle definindo-se como o conhecimento e controle que uma pessoa tem sobre seu próprio sistema cognitivo (Pacheco, 2011).

Caso a metacognição seja entendida como conhecimento, é necessário considerar as variáveis pessoais e contextuais e as características da tarefa e estratégias para resolvê-la; porém, onde a metacognição é entendida como um processo de controle, os processos de planejamento, supervisão e avaliação devem ser levados em consideração. Hoje, o construto metacognição engloba conhecimento e controle e é composto por três dimensões que, por sua vez, são compostas por uma

série de aspectos cada uma (Damm, 2009).

A dimensão Consciência compreende os diferentes níveis de consciência (do objeto, da consciência do objeto e da própria consciência reflexiva), intencionalidade (voltada para o conhecimento, atividade cognitiva e a própria mente) e introspecção (ingênua, crítica e verbalizada).

A dimensão Controle permite que o próprio sistema cognitivo organize sua atividade, contém ações direcionadas a objetivos (seleção, análise de mídia, tomada de decisão e execução), controle executivo (adequação de recursos, coordenação de objetivos, meios e execução e direção do processo) e autocontrole (Correia, 1997).

E, a dimensão Autopoiese compreende a diversidade da unidade dialética (abertura, reversibilidade-irreversibilidade, convergência-divergência e regulação por interação), recursão (possibilidade de incorporação sucessiva de processos) e feedback (regulação, adaptação, autoaprendizagem e auto-organização).

Atualmente, os modelos educacionais buscam formar alunos autônomos que adquiram competências que lhes permitam otimizar seu desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal. Nesse sentido, a metacognição é considerada importante para o processo de aprendizagem porque é um preditor de sucesso acadêmico e porque melhora a própria aprendizagem de diferentes maneiras (Correia, 1997).

Pesquisadores como Almeida (2018) descobriram que o conhecimento metacognitivo aumenta o desempenho acadêmico e as estratégias metacognitivas são os melhores preditores de desempenho educacional. Especificamente, os professores que ensinam estratégias metacognitivas aos alunos e as utilizam melhoram seu desempenho escolar e, às vezes, por sua vez, a motivação intrínseca e a percepção de autoeficácia. Para Pacheco (2011) quando os educandos estão preparados emocionalmente podem enfrentar melhor seus conflitos, diminuem angústias e atitudes violentas e ficam mais entusiasmados.

Quando as crianças gostam do professor, elas se dedicam mais e aprendem com maior facilidade, sem contar que grande parte dos problemas de aprendizagem é de ordem emocional. Muitas crianças enfrentam vários tipos de medos, dentre eles o medo da rejeição, de serem expostas ao ridículo, da repressão e do fracasso, e conseqüentemente estes sentimentos serão aflorados de alguma forma, uns se

retraem, outros se tornam hiperativos, mordem, batem, tudo porque não foi desenvolvida a afetividade (Correia, 1997).

De acordo com Almeida (2008) o professor deve refletir sobre a forma de avaliar, pois cada aluno aprende à sua maneira e no seu tempo. Assim fortalecer os pontos fortes e aperfeiçoar os fracos para que as competências possam ser ampliadas.

Dessa forma, o papel de metacognição é muito relevante, pois é o entendimento que os indivíduos têm de seu processamento cognitivo, abrangendo então a compreensão dos pensamentos e a realização das tarefas. Um aluno precisa entender, armazenar, sistematizar e relembrar a informação. Assim, o professor deve desenvolver nos seus alunos habilidades metacognitivas, visando uma aprendizagem construída e não uma simples transmissão de conteúdo (Almeida, 2008).

Neste sentido, o professor que traça caminhos através de uma aprendizagem metacognitiva apresenta maiores chances de sucesso, sobretudo para alunos com necessidades educativas especiais, pois essa linha abre novas perspectivas para um estudo das diferenças individuais, criando oportunidade de conduzir de maneira refletida as suas próprias operações cognitivas (Grangeat, 1999).

Portanto, o desenvolvimento da metacognição na escola tem como objetivo formar um estudante mais reflexivo e que participe de forma mais ativa na construção de sua própria aprendizagem e incluir a afetividade nesse processo de ensino-aprendizagem como elemento integrador é favorecer as melhorias das relações em sala de aula, preenchendo as possíveis lacunas existentes rumo ao sucesso educacional, considerando, portanto, numa cultura inclusiva que é conceder ao outro a experiência da diversidade nos seus diversos setores.

4.2 A Pedagogia inclusiva

A pedagogia inclusiva é responsável por essa tarefa vinculada com a prática de ensino e se concentra em analisar o que um bom professor faz, como o faz e por que opta pela participação de todos na vida da sala de aula comum, sem exceção, em vez de focar a práxis em maioria como afirma Camargo et al.:

Essa filosofia será possível e dependerá do que os professores "criam" (expectativas e confiança nos alunos), "sabem" (sobre questões teóricas, políticas e legislativas) e "fazem" (traduzir conhecimentos em ações) (...). As ações ou práticas podem ser

entendidas como aquelas possibilidades que um professor cria para que todas as crianças aprendam, participem, construam conhecimento, progridam e se sintam em igualdade, sem exceção. Estas ações caracterizam-se por utilizar uma variedade de estratégias metodológicas na sala de aula comum focadas no corpo discente que beneficiam todos os alunos e os envolvem ativamente porque se ajustam às suas necessidades, impõem desafios, estimulam a criação de ambientes de interação e colaboração, apoiam a motivação, o comprometimento, o acesso à informação e o alcance dos objetivos.

(Camargo et al., 2017: 20)

A partir de uma pedagogia inclusiva, qualquer professor é desafiado a aprender com as diferenças e ser sensível à diversidade, às formas de organizar a aprendizagem e acolher os pontos de vista dos alunos. No entanto, a pedagogia educacional e a legislação não respondem às barreiras existentes nos centros educacionais e nas práticas reais de ensino, levando a múltiplas revisões teóricas sobre inclusão, mas pouca pesquisa pragmática para saber como os professores podem praticar a pedagogia inclusiva com certeza em uma sala de aula com base nas boas práticas de outros (Camargo et al., 2017).

As Teorias das Múltiplas Inteligências baseadas no estudo de Gardner (1994) revelaram que cada indivíduo aprende, compreende, soluciona problemas diferente do outro em níveis variados. Assim, as inteligências são do seguinte tipo: linguística, lógico – matemático, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial. Observa-se que as inteligências múltiplas podem ser de grande ajuda no reforço das aprendizagens dos alunos com NEE.

Outrossim, a relação carismática existente entre professor e aluno favorece o processo educativo, na medida em que o educador atua na motivação, encorajando seus alunos, como sugere Camargo et al.:

Por outro lado, há evidências sobre o componente afetivo na aprendizagem. Ou seja, com o vínculo afetivo que o professor estabelece com os alunos, bem como com sua própria motivação e identidade. Além disso, o professor para estimular os alunos, incentiva interações positivas com e entre eles e é responsável por encontrar maneiras de garantir que haja um forte envolvimento social e que todas as crianças também sejam felizes, com uma variedade de experiências ricas dentro e fora do contexto escolar. Dessa forma, o professor posiciona-se como um agente de mudança capaz de transformar as escolas, refletindo individual e coletivamente sobre o que faz.

(Camargo et al., 2017: 81-82)

De acordo com Gatti e Barreto (2009: 77) “[...] o número de docentes atuantes na educação especial é ainda muito tímido”. Segundo aqueles autores apenas 0,6 % de empregos para professores no Brasil é para atuar na área de Educação Especial, estes dados comprovam que os esforços na área de desenvolvimento da Educação Especial ainda expressam fragilidades e tem, portanto, muito para se desenvolver. E ainda afirma que numerosos estudos mostram que a formação continuada dos mestres é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola. Gatti e Barreto constata-se que:

- a) A maioria dos formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar.
- b) Os programas de formação não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos docentes.
- c) Os professores têm dificuldade de prosseguir em suas práticas com eventuais inovações o término do programa.
- d) A descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados.

(Gatti; Barreto, 2009: 6)

Há uma defasagem na adequação nos programas de formação docente para que estes sejam instrumentalizados para atuar na inclusão educacional, e, portanto, os programas precisam ser revistos (Coll, 2003).

Entre as atribuições da formação de professores para atuarem na Educação Especial está a garantia de um Direito Universal e constitucionalmente previsto que é a igualdade. Os professores em sua formação precisam estar atentados para a pedagogia libertadora, também conhecida como “Pedagogia do Oprimido” do educador brasileiro Paulo Freire (1987) que propõe uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade.

A pedagogia libertadora é aquela onde o professor, dialoga e se aproxima de seus alunos com o intuito de formá-los e incluí-los dentro de um contexto social repleto de discrepâncias. Para Paulo Freire, o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes neste

processo. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola, e sem o qual não se pode ensinar. Por tanto, para ele não deve existir uma “educação bancária”, o qual seria uma educação antidialógica, sem questionamentos do educando, apenas uma transferência de conteúdos impostos pelo professor (Freire, 1987). O diálogo frente a educação especial torna-se essencial na defesa de uma sociedade diversa, inclusiva onde todos tenham os direitos reconhecidos na busca do sucesso escolar inclusivo.

Ainda sobre o diálogo como forma de trazer experiências significativas para dentro de sala de aula, Pacheco (2011) afirma que durante o processo de formação os professores devem se atentar a prática de dialogar com seus alunos, sendo mais que transmitir apenas conteúdos e sim entrar na realidade do aluno.

As pesquisas sobre o pensamento do professor mostram que as percepções e atitudes definem os processos de pensamento, ação e vontade de mudar os professores diante de certos desafios (Pacheco, 2011). O estudo de suas atitudes torna-se um elemento determinante para conhecer, desenvolver e compreender melhor o comportamento instrucional do professor / professor em sala de aula. Essa realidade é vista em Parrila:

Sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, um dos obstáculos para a conclusão do processo de integração seria na dificuldade de se conseguir uma mudança nas representações e crenças que os agentes educacionais têm sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Muitos estudos realizados em torno das representações, crenças e atitudes dos professores em relação à integração escolar, percebem que o que o professor pensa sobre a integração se refletirá na implementação que ele fizer dela.

(Parrila, 1992: 88-89).

As representações que os indivíduos têm sobre um determinado fato, objeto ou pessoa, no caso os professores que trabalham com crianças com deficiência na sala de aula comum, vão além da atuação pedagógica, revelando o que pensam ou imaginam sobre essas crianças (Damm, 2009).

As representações e crenças que o professor possui em relação às crianças com necessidades educacionais especiais, sem dúvida, se refletirão na atitude demonstrada em sala de aula. E é justamente em relação a esse aspecto que ele tem

se revelado um dos principais entraves para a efetivação do processo de integração (Damm, 2009).

Ademais, Chiner (2011) cita também que muitos estudos em relação a inclusão de alunos com NEES estão sendo baseados de forma universal sem levar em conta a realidade dos centros de ensino.

Por último, no campo da avaliação, investigações afirmam que o professor inclusivo realiza uma avaliação formativa e contínua que favorece a metacognição, permite aprender com o erro, ser mais motivado e flexível. Trata-se de implementar uma avaliação autêntica que atenda à autoavaliação. Para isso, o professor atua como um observador participante e cria andaimes, grava vídeos de suas aulas, faz diários pessoais, grava conversas dialógicas, ouve suas vozes, muda seus planos e os responsabiliza e participa do processo e da tomada de decisões. Ele concebe que o resultado da aprendizagem de todos os alunos é de responsabilidade compartilhada, por isso acolhe as opiniões dos outros, preocupa-se em obter o máximo de informação possível dos seus alunos, alarga os seus conhecimentos, unifica critérios, planeja e avalia os ensinamentos na companhia de professores especializados e estabelece um forte compromisso entre a escola e a família (Stainback; Stainback, 2019).

Sabemos que a escola caminha por além dos muros, segundo considerada uma instituição dinâmica, que constantemente vem sofrendo transformações. Assim, o autor Figueira retrata sua visão de escola, diante de uma cultura inclusiva:

[...] a Escola tem seus paradigmas em classificar “alunos regulares” e “alunos especiais”. Quebrar tais paradigmas, destruindo uma imagem e conceito de “aluno padrão”, nivelando todos por iguais sem rótulos já será uma mudança cultural, um grande passo para tornar uma Escola Inclusiva [...].

(Figueira, 2019: 55)

Figueira (2019) ressalta que no campo pedagógico deve existir uma parceria em tripé: Escola, Família e Sociedade, e que para que o processo de inclusão dos alunos NEE tenha êxito, a participação integral da família acompanhada junto ao corpo docente e toda comunidade escolar envolvida é primordial.

Baseados no estudo de Vygotsky (1989) sobre a teoria sócio-histórica e do

desenvolvimento infantil e humano, a criança ao nascer estabelece a primeira relação social que é a família, portanto se isolada (excluída) dentro do contexto familiar com atitudes de rejeição ou superproteção poderá acarretar prejuízos no desenvolvimento intelectual, afetivo, social e moral dessa criança. Daí a importância do apoio dos pais e da família no fortalecimento das bases do processo inclusivo escolar.

Vygotsky (1989) também contestava o encaminhamento constante das crianças com necessidades educativas especiais para escolas especiais, segundo ele, esses alunos estariam afastados do desenvolvimento psíquico, onde trocas sociais com o ensino regular são de suma importância para que suas limitações e dificuldades possam ser superadas a partir de suas relações com a vida e com o mundo. Segundo Vygotsky:

A socialização da criança não só ativa e exercita suas funções psicológicas, como é a fonte do surgimento de uma conduta determinada historicamente. E a relação social é a fonte de desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança com deficiência mental.

(Vygotsky, 1989: 109)

Muitas escolas especiais ajustavam o ensino aos graus de dificuldade desses alunos, dessa forma, faltavam atividades, estímulos as suas limitações, como sugere Vygotsky:

[...] a tarefa da escola consiste em não adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la. A criança com deficiência intelectual necessita mais que a normal que a escola desenvolva nela os processos mentais, pois, entregue à sua própria sorte, ela não chega a dominá-los.

(Vygotsky, 1989: 119)

O processo de uma cultura inclusiva estabelece uma relação de situações baseadas nas interações cotidianas, em que a escola e a sociedade devem cumprir seu papel de inclusão e não de segregação. As relações sociais são marcadas por condições culturais, sociais e históricas e é nesse sentido que as mudanças para esse novo modelo devem ser consideradas para que os alunos NEE sejam vistos com qualidades positivas, pois culturalmente são atribuídos a eles características negativas, dando ênfase aos seus impedimentos, como aponta Vygotsky (1989, p. 102)

“[...] é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é.”

Além disso, diversos estudos apontam que a inserção de alunos (NEE) em escolas de integração, favorece as aprendizagens e que os projetos educativos das escolas possuem grande importância. Assim, Coll, Marchesi e Palacios referem que:

A dimensão do autoconceito dos alunos com deficiência é um aspecto importante, que deve ser levado em conta em todos os programas educativos. Também não se pode esquecer das relações de amizade que os alunos estabelecem e as estratégias que podem reforçar, de forma natural, as relações entre todos os alunos.

(Coll; Marchesi; Palacios, 2004: 35)

Vale a pena ressaltar que os alunos (NEE) precisam ser reconhecidos e integrados, de modo que os conteúdos sejam pertinentes à realidade de cada contexto social em que estão incluídos. Coll, Marchesi e Palacios afirmam que:

É conveniente, porém destacar e desenvolver cinco condições especialmente importantes para que a resposta a estes alunos seja mais eficaz: a transformação da cultura da escola, e da participação, o compromisso da escola como um todo, a flexibilidade organizacional, as mudanças na prática docente e a intervenção no contexto social.

(Coll; Marchesi; Palacios, 2004: 139)

Em suma, a permanência dos alunos NEE em escolas regulares beneficia positivamente o desenvolvimento emocional, logo também a aprendizagem, pois pode reforçar uma maior autonomia e com menor necessidade de apoio especial (Figueira, 2019).

PARTE II

METODOLOGIA DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA

1.1 Caracterização da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como narrativa, bibliográfica e descritiva.

A pesquisa de natureza qualitativa segundo Minayo (2010: 57) “[...] caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou processo em estudo”. Este método é também usado para a preparação de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (Minayo, 2010). Conforme apontam Silva e Menezes (2001), a pesquisa qualitativa tem por característica a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, a analogia do objeto com a subjetividade do sujeito. Distante dos métodos e técnicas estatísticas, nesta abordagem de pesquisa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são pré-requisitos básicos para sua validação.

As pesquisas descritivas que segundo Marconi e Lakatos (2003) são estudos que têm por objetivo descrever completamente determinados fenômenos, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Conforme Gil (2002), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis observadas.

A abordagem da pesquisa bibliográfica foi outro recurso metodológico utilizado para o tratamento do tema desta dissertação. Para a revisão bibliográfica do tema proposto fez-se leituras de materiais produzidos sobre a temática em questão e outras relacionadas. Como forma de conceder um embasamento teórico ao estudo, a pesquisa bibliográfica é considerada pelos estudiosos da área, como o método basilar para quaisquer tipos de pesquisa. Para tanto, foram utilizados nesta pesquisa, estudo e análise de revistas científicas, dissertações, teses e artigos de autores que já produziram sobre a temática em questão; além de livros, documentos e legislação brasileira.

A avaliação e análise do material bibliográfico, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), torna-se importante justamente pela pesquisa bibliográfica ser um

método capaz de fornecer dados atuais e relevantes correspondentes ao tema. O estudo da literatura pertinente pode contribuir para o planejamento do trabalho, no mesmo sentido que evita a republicação de erros e configura-se em uma fonte indispensável de informações, podendo, inclusive, orientar as indagações. Contudo, a junção do material coletado, proveitoso e apropriado será condizente com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade de descobrir indícios ou informações relevantes para sua pesquisa (Marconi; Lakatos, 2003).

Buscamos na pesquisa narrativa levar em consideração a comunicação entre a vida e educação, ou seja, é através da educação que o ser humano compartilha saberes, atuando diretamente no desenvolvimento econômico, social e cultural do indivíduo, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam a escola. Assim, a escolha pelo método de investigação foi baseada na pesquisa narrativa, pois esta deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Para Clandinin e Connely (2011) aprendemos sobre a vida pensando em educação e vice-versa, pois, a vida é repleta de fragmentos narrativos, marcados em momentos históricos de tempo e espaço, como sugere:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades.

(Clandinin; Connely, 2011: 27)

A pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. Clandinin e Connely (2011: 20) definem pesquisa narrativa como “[...] uma forma de entender a experiência” em um sistema de cooperação entre pesquisador e pesquisado”.

Para Clandinin e Connely (2011) alguns termos merecem destaques para o estudo da pesquisa narrativa. Por exemplo, pessoal e social acerca da convivência, passado, presente e futuro para fortalecer a noção de continuidade e lugar para marcar a situação. Assim, as pessoas precisam ser entendidas como indivíduos, que estão sempre em interação e sempre inseridas em um contexto social. Esses termos unidos formam um espaço tridimensional para a investigação narrativa.

Diante desse cenário, atrelado ao conceito de experiência relatado pela

influência exercida por Dewey, filósofo americano adepto ao pragmatismo que diz que a melhor forma de educação é ser baseada na solução de problemas, unindo a prática à teoria, deixando as crianças aproveitarem as energias naturais para desenvolver o sucesso educacional, é o “aprender fazendo”. Especificamente as noções de situação, continuidade e interação, Clandinin e Clonelly ao tomar como uma de suas teses centrais que os estudos em educação e a própria educação são formas de experiência e que elas acontecem narrativamente. Portanto, só faz sentido estudar essas experiências, também de forma narrativa.

Para Clandinin e Connelly (2011: 36) “A relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico”. É necessário tomar como referência esse espaço tridimensional da pesquisa narrativa, dados os contextos temporais, espaciais, pessoais e sociais de que estão inseridos os participantes e o próprio pesquisador. Logo, estão sempre em constante processo de transformação. Compreender essa dinamicidade da narrativa, das vidas e histórias é fundamental para o pesquisador.

Além disso, Lieblich, Turval-Mashiach e Zilber (1998) indicam duas dimensões da pesquisa narrativa: a holística e a de conteúdo. A primeira dimensão se referindo à unidade de análise, ou seja, se são analisadas por fragmentos ou numa narrativa integral. Já a segunda dimensão diz respeito ao conteúdo, se a pesquisa se concentra no conteúdo integral da narrativa ou se procura significados específicos. No caso da pesquisa aqui pretendida, faremos uso da narrativa de conteúdo, em que consideraremos algumas categorias para análise do processo de inclusão de alunos NEEs na instituição investigada: **a) Orientador Educacional; b) Professora da Sala de Recursos; c) Coordenação Pedagógica e; d) Liderança.**

Respaldando-se em Labov e Waletzky (1967), Gomes (2003) apresenta a distinção das funções narrativas, a referencial, que visa apresentar ou descrever o material narrativo e a avaliativa, que se reporta a comunicação do sentido que a construção narrativa tem para quem a narra. Desse modo, a função aqui buscada é a avaliativa, em que ao considerarmos o narrador como parte crucial para esse tipo de estudo, entende-se que recontar as práticas exercidas do pesquisador pode despertar curiosidades acerca do tema proposto da investigação.

Através da experiência narrativa do pesquisador, a educação pode ser vista

como uma prática social, buscando uma educação transformadora, livre de preconceitos, ou seja, ultrapassando os limites do ambiente escolar para que se tenha a totalidade da educação. Considerar as situações vividas diante da temática apresentada pode alavancar soluções pontuais para o processo educativo, visando o bem-estar da comunidade escolar que sempre será o foco de uma educação que respeite as diferenças, tornando um ambiente muito mais favorável para o aluno.

A pesquisa narrativa, contudo, é um estudo da experiência como história, assim, é uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar das histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado. Os pesquisadores narrativos constroem sentido a partir de suas experiências aos lhes dar a forma de narrativas.

PARTE III

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

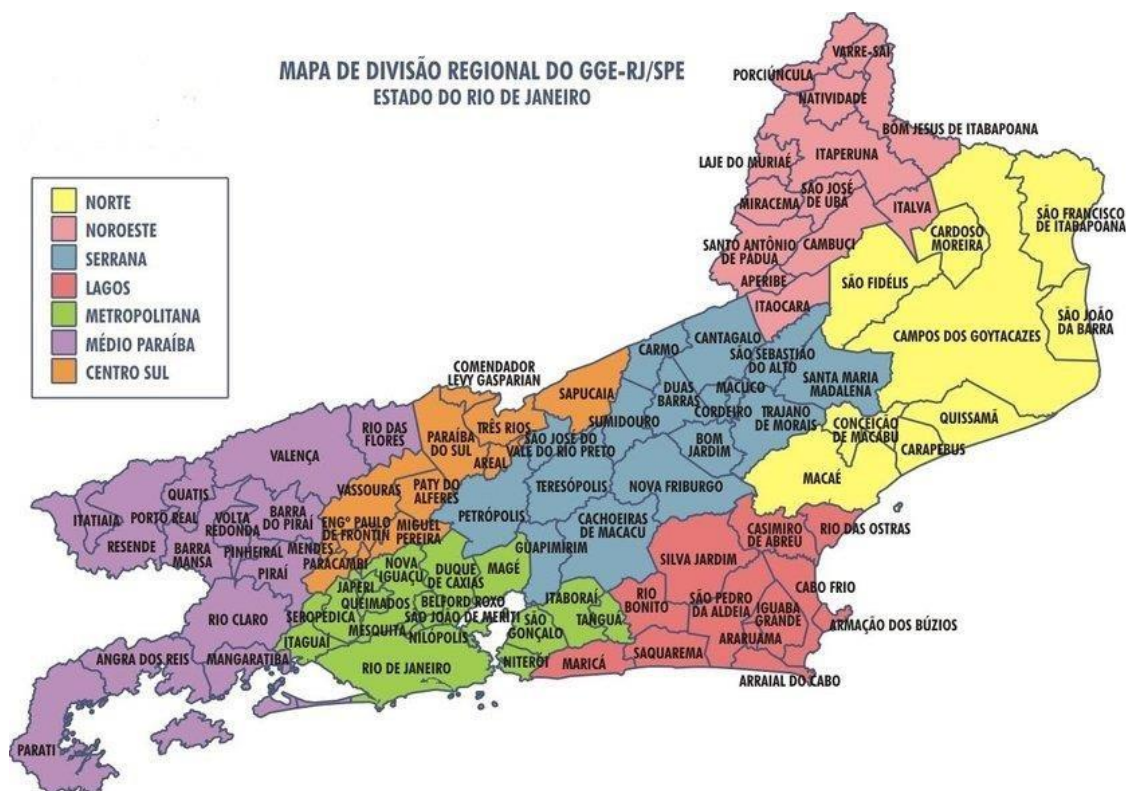
CAPÍTULO 1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo dispõe-se das caracterizações do colégio em uma perspectiva histórica socioeconômica e administrativa do município.

1.1 Caracterização do Colégio

O Colégio em investigação está localizado no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro e a 20 km da capital fluminense. A partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE / 2020), o município de São Gonçalo apresenta uma estimativa populacional de 1.091.737, considerado o 2º município mais populoso do estado do Rio de Janeiro.

Figura 1: Mapa de Divisão Regional do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG)

verdadeiro parque industrial, tendo a cerâmica, cimento, indústria farmacêutica, produção de papel e gêneros alimentícios e metalurgia, suas grandes áreas de atuação, conferido a cidade um apelido de “Manchester Fluminense” em analogia a uma importante cidade industrial da Inglaterra.

As atividades econômicas atuais do Município são bastantes diversificadas, incluindo fábricas, produção de diferentes produtos agrícolas, além de empresas de comércio e prestação de serviços. A cidade possui grande volume de comércio de rua e dois grandes centros urbanos.

Na estrutura educacional, o município apresenta 78 unidades escolares na esfera estadual, 109 escolas na esfera municipal e 356 escolas de ensino privado. Deste total, 409 são estabelecimentos de ensino de nível fundamental, e 134 estabelecimentos de ensino de nível médio.

Além disso, possui um campus universitário, destacando a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E ainda se concentra um pólo, que através do Consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) oferece cursos de graduação à distância e vários projetos na área de educação superior.

A cidade é dividida 5 distritos, como mostra a figura abaixo.

Figura 3: Distritos de São Gonçalo.



Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG)

Quadro 3: Cada distrito foi subdividido em bairros, formando 90 bairros oficiais no total.

1º Distrito (30 bairros)	2º Distrito (20 bairros)	3º Distrito (17 bairros)	4º Distrito (13 bairros)	5º Distrito (10 bairros)
1. Palmeira	55. Almerinda	53. Jardim	6. Boa Vista	12. Venda da Cruz
2. Itaoca	56. Jardim Nova República	Catarina	7. Porto da Pedra	13. Convanca
3. Fazenda dos Mineiros	57. Arsenal	63. Raul Veiga	8. Porto Novo	28. Santa Catarina
4. Porto do Rosa	58. Maria Paula	64. Vila Três	9. Gradim	29. Barro Vermelho
5. Boaçu	59. Arrastão	65. Laranjal	10. Porto Velho	30. Pita
21. Zé Garoto	60. Anaia	66. Santa Luzia	11. Neves	31. Zumbi
22. Brasilândia	61. Joquei	67. Bom Retiro	14. Vila Lage	32. Tenente Jardim
23. Rosane	62. Coelho	68. Gebara	15. Porto da Madama	33. Morro do Castro
24. Vila Lara	62. Coelho	69. Vista Alegre	16. Paraíso	34. Engenho Pequeno
25. Centro (Rodo de S.G.)	72. Amendoeira	70. Lagoinha	17. Patronato	35. Novo México
26. Rocha	74. Jardim Amendoeira	71. Miriambi	18. Mangueira	
27. Lindo Parque	75. Vila Candoza	73. Tiradentes	19. Parada 40	
36. Tribobó	76. Anaia Grande	85. Pacheco	20. Camarão	
37. Colubandê	77. Ipiíba	86. Barracão		
38. Mutondo	78. Engenho do Roçado	87. Guarani		
39. Galo Branco	79. Rio do Ouro	88. Monjolo		
40. Estrela do Norte	80. Várzea das Moças	89. Marambaia		
41. São Miguel	81. Santa Isabel	90. Largo da Idéia		
42. Mutuá	82. Eliane	91. Guaxindiba		
43. Mutuaguaçu	83. Ieda			
44. Mutuapira	84. Sacramento			
45. Cruzeiro do Sul				
46. Antonina				
47. Nova Cidade				
48. Trindade				
49. Luiz Caçador				
50. Recanto das Acácias				
51. Itaúna				
52. Salgueiro				
54. Alcântara				

Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG)

O colégio onde desenvolvemos a nossa investigação faz parte do 1º Distrito de São Gonçalo. O distrito possui características totalmente urbanas, mas é ainda carente em serviços de saneamento básico.

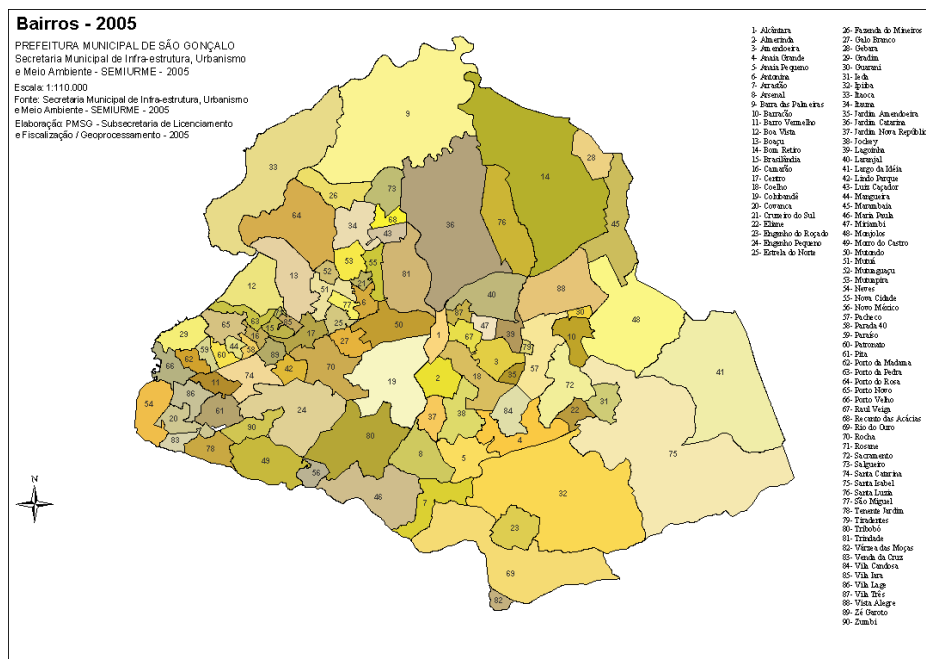
O bairro é bem populoso, formado por condomínios, casas comerciais e residenciais, além de várias clínicas de saúde. A população é mista, formada por pessoas de baixa renda e outras de classe média baixa. Vários tipos de moradia aparecem no bairro, o que comprova a heterogeneidade de sua população. A grande maioria reside em casas com o terreno dividido com outros parentes. Há presença de condomínios na forma de prédios bem altos. Também é significativo o número de moradias alugadas. Em alguns lugares podem ser encontrados agrupamentos com aspecto de favelas, embora de pequenas proporções.

A área do bairro é na sua maioria plana, com pequenas elevações, sendo uma delas estratégica para a marginalidade do bairro. É cortado por um rio, que recebe seu nome e é o principal escoadouro dos esgotos das residências de suas margens, o que gera a proliferação de insetos e roedores.

O comércio é variado e rico, facilitando o acesso a diferentes tipos de mercadorias e serviços.

O colégio possui excelente localização, dessa forma, atende muitos alunos oriundos de vários bairros da cidade São Gonçalo, bem como de outras localidades adjacentes. E ainda possui fácil acesso a uma Universidade particular, o que possibilita grandes parcerias de modo a atender nosso alunado com projetos multidisciplinares.

Figura 4: Mapa dos Bairros



Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo (PMSG)

1.2 Caracterização da População Escolar

O público atendido pelo colégio por longa data era formada basicamente pela população de baixa renda do bairro. Nos últimos anos, porém, especialmente após a implantação do Ensino Médio, há grande demanda de alunos residentes em vários bairros do município, alguns relativamente distantes, além de alunos egressos da rede particular, o que é visto, entre outros fatores, pela credibilidade na qualidade da educação prestada por esta Escola Pública.

Outra característica interessante é que muitos profissionais lotados na escola matriculam seus filhos, sobrinhos e mesmo netos, sem contar com grande número de matrículas de alunos filhos de professores de outras unidades públicas e particulares. Além disso, vários pedidos de transferências de alunos de outras localidades são solicitados, o que na maioria das vezes não são concedidos por questão da ausência de vagas.

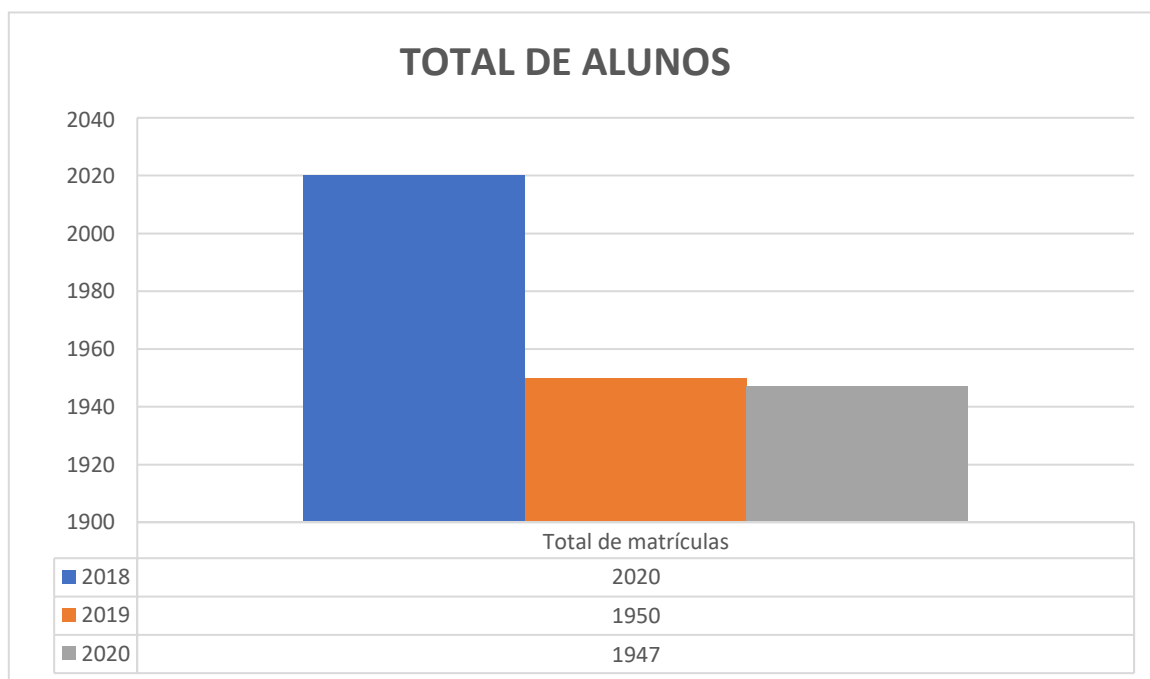
1.3 O Ensino Ofertado no Colégio

O Colégio analisado corresponde a uma escola pública de âmbito estadual, sendo considerado um polo de atendimento aos alunos com NEEs, ofertando a sala de recurso para alunos procedentes de outras escolas da rede também.

O espaço escolar dispõe das seguintes modalidades e níveis de Ensino: Ensino Fundamental II – séries finais de 4 anos; Ensino Médio Regular e NEJA - Educação de Jovens e Adultos (módulos I, II III e IV) operando nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Seguem abaixo 3 gráficos e 1 tabela, relacionando o número de alunos matriculados (Gráfico 1), totais de turmas (Gráfico 2), quantitativo de alunos com NEEs (Gráfico 3), bem como suas especificidades (Tabela 1), de acordo com o período de gestão da pesquisadora.

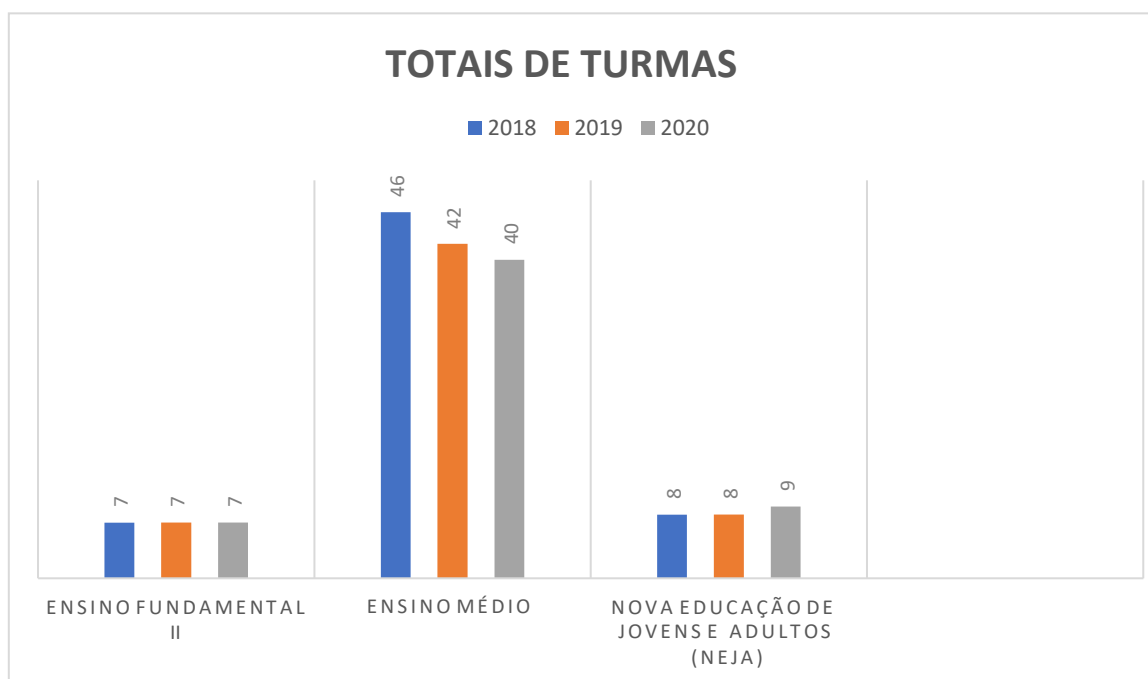
Gráfico 1: Total de Alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observa-se na tabela acima uma diminuição de 3,6% de matrículas entre 2018 e 2020.

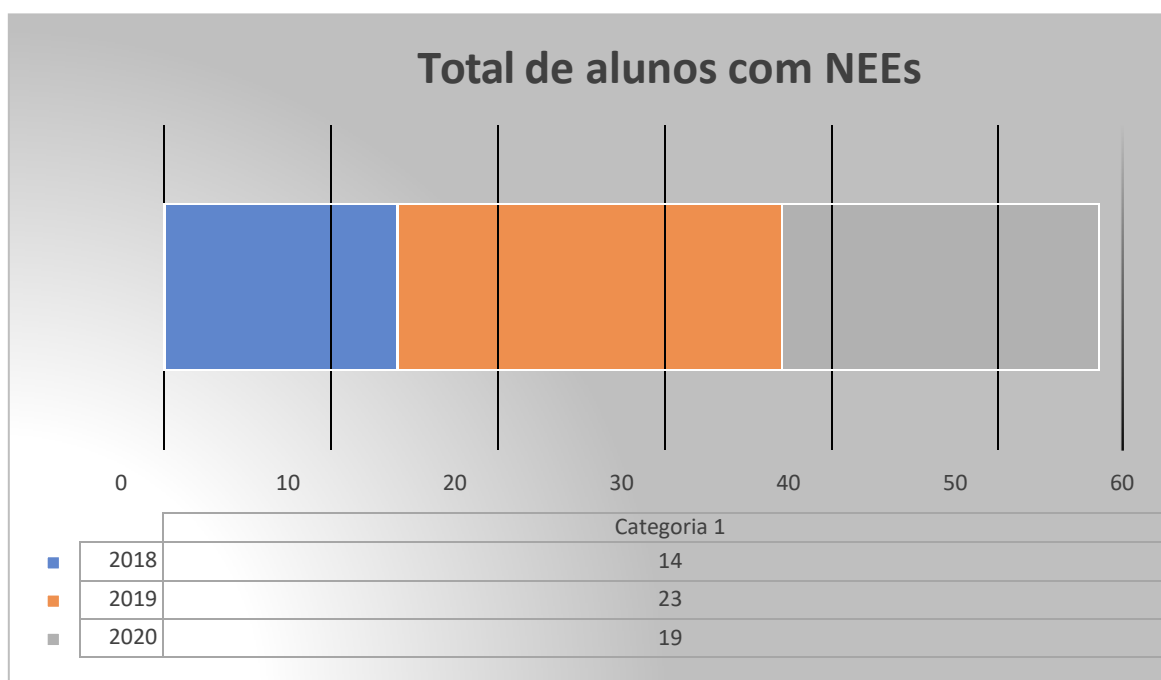
Gráfico 2: Totais de Turmas (Manhã – Tarde – Noite)



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação as turmas, há uma pequena diminuição de 13% nas classes de ensino médio, tendo o NEJA aumentado em uma sala de aula, enquanto as turmas de ensino fundamental permaneceram com o mesmo quantitativo.

Gráfico 3: Total de Alunos com NEEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nos dados referentes aos alunos com NEEs houve aumento de 35% no período 2018 a 2020.

Tabela 1: Especificidades das Necessidades Educativas Especiais.

<i>Anos de gestão</i>	2018	2019	2020
<i>Deficiência Intelectual</i>	3	8	9
<i>Deficiência Física</i>	4	7	6
<i>Deficiência Múltipla - Hidrocefalia</i>	1	0	0
<i>Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) - Autismo Infantil</i>	1	1	1
<i>Baixa visão</i>	2	4	3
<i>Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) - Síndrome de Asperger</i>	2	1	0
<i>Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) - Transtorno Desintegrativo da Infância</i>	1	1	0
<i>Altas Habilidades / Superdotação</i>	0	2	0
<i>Total</i>	14	24	19

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Observa-se que a deficiência intelectual, corresponde ao maior número de casos perceptíveis durante o período analisado e que em 2020 triplicou em relação ao ano de 2018. Ficando a deficiência física, em segundo lugar no número de casos e baixa visão, em terceiro lugar, ambas com 50% de aumento no período. A Deficiência Múltipla - Hidrocefalia, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) - Síndrome de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) - Transtorno Desintegrativo da Infância e Altas Habilidades / Superdotação obtiveram uma queda de 100% no período total.

Quanto aos alunos com NEEs, anualmente após período de matrículas são encaminhados para as escolas dados referentes a esses alunos. A Regional Metropolitana II (METRO II) é a responsável por essa ação que abrange não só o município de São Gonçalo, mas também o de Itaboraí. Ressaltamos que a sede da METRO II está localizada em São Gonçalo, local onde todas as atividades das

escolas que pertencem a essa região são coordenadas através das diretorias pedagógica, financeira e agente de pessoal. Salientamos, entretanto, que a METRO II obedece às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC- RJ) que é a responsável direta por garantir que as políticas de educação do Governo Federal sejam aplicadas de forma correta e eficiente. Além disso, em âmbito estadual, a SEEDUC RJ está autorizada a desenvolver seus próprios projetos e ações que visem melhorar o ensino no estado do Rio de Janeiro.

1.4 Estrutura Física e Administrativa do Colégio

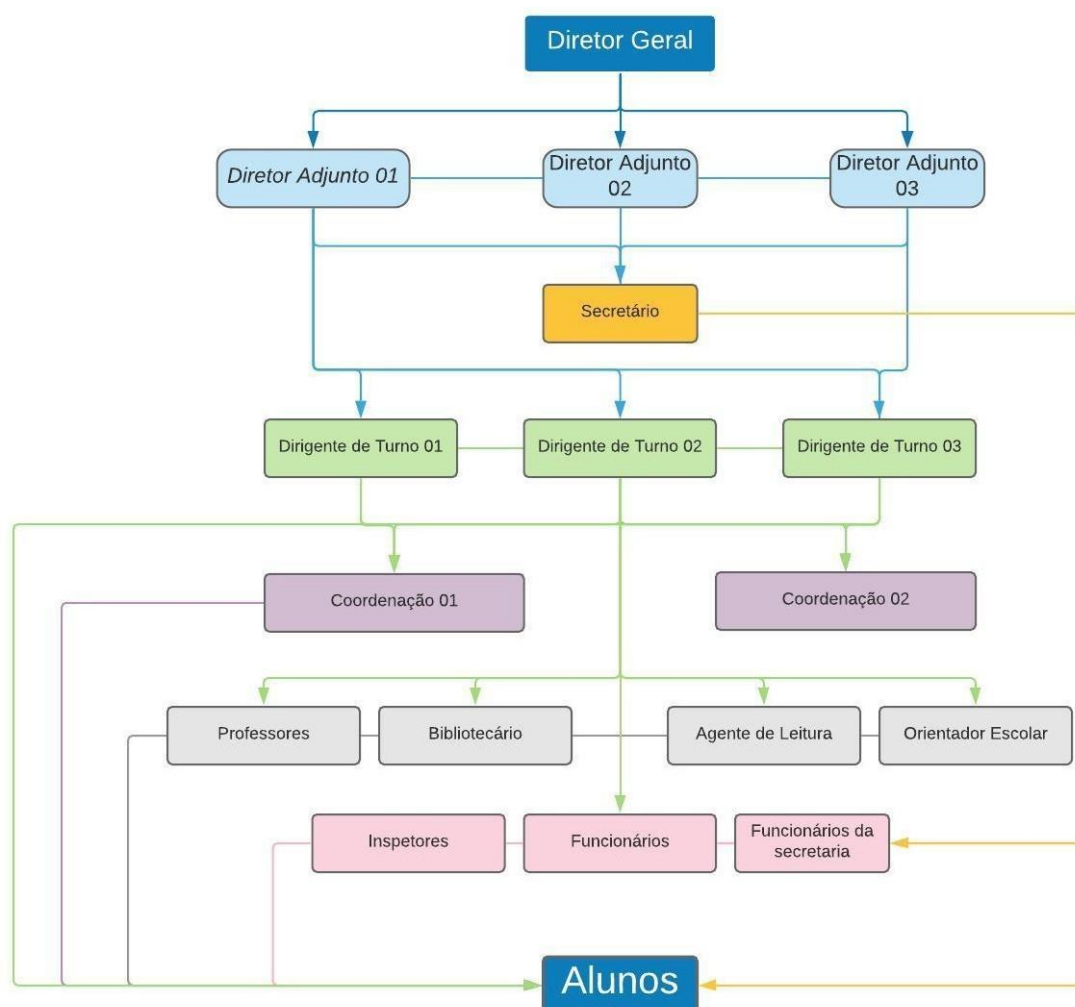
O Colégio possui 26 salas, sendo 06 no térreo, 10 no segundo andar e 10 terceiro andar. E também: 01 Biblioteca; Cozinha, despensa e refeitório; Secretaria; Laboratório de informática; Sala de direção; Sala de departamento pessoal; 01 Auditório; Sala dos professores; Sala da Coordenação Pedagógica; 04 Banheiros (adaptados) somente no térreo; Quadra Adaptada; Pátio interno; Sala de Recursos; Almoxarifado e rampas com acessibilidade.

O colégio apresenta 170 servidores. A equipe administrativa formada por 2 Coordenadoras Pedagógicas, 1 Assistente de Operação Escolar, 4 Auxiliares de Secretaria, 2 Professores Articuladores, 1 Coordenador de Turmas, 4 Inspectores de alunos, 1 Agente de Pessoal, 1 Auxiliar de Agente de Pessoal, 1 orientador educacional, 1 Bibliotecário e 1 professora de sala de recurso.

Os docentes representam um total de 144, sendo 131 professores efetiva regência.

A equipe diretiva formada por 1 diretor geral, 3 diretores adjuntos e 1 secretário escolar. Abaixo segue figura do organograma do colégio.

Figura 5: Organograma



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O organograma apresenta de forma hierárquica a unidade escolar e as relações de comunicação que dispomos entre as áreas descritas. Dessa forma, permite aos integrantes saber quais são suas responsabilidades e funções e a quem se dirigir.

De forma hierárquica o colégio apresenta o diretor geral, seguido de diretores adjuntos, depois o secretário escolar que substitui a direção na ausência deles. Os dirigentes atuam na organização da entrada e saída dos alunos. A equipe de coordenação auxilia na prática pedagógica do processo educativo. Daí surgem os professores, o bibliotecário, agente de leitura e o orientador educacional, com atribuições ligadas aos alunos que são muitas entre as quais, respectivamente: orientar

o processo de aprendizagem de forma dinâmica, promover o acesso ao acervo da escola; incentivar a leitura através de projetos e contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, levando-os para conviver numa sociedade diversificada e aberta as diferenças. Os inspetores, funcionários diversos e funcionários da secretária lidam diretamente com a comunidade educativa interna e externa da estrutura escolar.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO ESPECIAL DO COLÉGIO

A estrutura do colégio frente ao ensino inclusivo atende as orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) desde a matrícula até o processo final de certificação. Ressaltamos, no entanto, que os alunos com necessidades educativas especiais estão inseridos nas modalidades de ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, obedecendo os critérios de acesso ao ensino, bem como os respaldos legais. O aluno com NEE é conduzido de maneira a atender seus anseios em busca do exercício de sua cidadania, respeitando suas diferenças e favorecendo seu processo de aprendizagem através da compreensão das suas diversidades, assim:

Trata-se de, considerando suas limitações, reconhecer-lhe os mesmos direitos que os outros e oferecer-lhe os serviços e as condições necessárias para que possa desenvolver, ao máximo, as suas potencialidades, vivendo da forma mais natural que lhe for possível.

(Ferreira; Guimarães, 2008: 112).

Existem profissionais na escola que atuam diretamente no acolhimento e permanência dos alunos com NEEs, como o orientador educacional, que dá assistência aos alunos, promovendo um equilíbrio saudável dos vínculos da relação professor – aluno, aluno-aluno, portanto, muito necessário ao atendimento dos alunos com NEEs; a professora de sala de recursos que acompanha diretamente o aluno com NEE, na sua rotina dentro da escola; a coordenação pedagógica que orienta o corpo docente através de estratégias eficientes para inclusão e por último o papel da equipe diretiva nesse processo complexo de rede de apoio aos alunos com NEEs.

Além disso, questões sobre acessibilidade, planejamento e execução do projeto político pedagógico da unidade escolar e práticas de ensino voltadas ao ensino inclusivo são extremamente relevantes para reflexão e construção de uma sociedade realmente inclusiva e que são apresentadas através de uma narrativa e de um olhar atento ao que é vivido pela investigadora dentro do ambiente escolar.

2.1 O Projeto Político Pedagógico, o Planejamento e Execução

A construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio soma-se com a participação de toda a comunidade escolar, o que significa um universo de quase 4000 pessoas (alunos, profissionais e pais), sendo um desafio norteador da organização de todo trabalho pedagógico da escola.

A autonomia pedagógica, que se oferece às instituições estaduais de ensino, será exercida no colégio de acordo com as diretrizes do Currículo Mínimo Estadual, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atreladas às experiências construídas por seus mais de 170 profissionais. Para tal, demandará sempre reflexões, discussões, confrontamentos de ideias e o conhecimento daí acumulado.

Somos sabedores de que esta não é uma fórmula acabada de acordo com a qual todos os problemas estarão magicamente solucionados, mas, ao contrário, estará sempre sujeita a questionamentos e revisões, crescendo diariamente dentro da dinâmica que lhe é própria.

Acreditamos que o saber é um processo contínuo e insaciável e, por isso, apostamos num desempenho cada vez mais qualitativo de nosso trabalho pedagógico e almejamos estar contribuindo para a formação de cidadãos participativos e críticos.

Os princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico da escola estão baseados no direito coletivo ao respeito mútuo, apoiado num processo sempre de ampla participação democrática, na igualdade entre os diversos atores da comunidade escolar e no exercício da cidadania crítica e participativa diante dos acontecimentos da vida diária.

Baseados nesses valores, eleitos como prioritários por toda comunidade escolar, o colégio estabelece suas finalidades educativas e seus objetivos pedagógicos, observadas as legislações em vigor, que virão a balizar seu fazer na construção da pessoa em sua totalidade. Além disso, todo o empenho será envidado para que nossos alunos obtenham resultados cada vez mais positivos nas avaliações internas e externas como expressão do esforço de todos pela melhor qualidade da aprendizagem de nossos alunos.

Quanto aos aspectos administrativos, sua organização dar-se-á de acordo com as diretrizes da AAGE – Atuação dos Agentes de Acompanhamento da Gestão

Escolar – adotada pela SEEDUC, visando à maior participação de todos os profissionais de cada setor. Muito evoluímos com a elaboração e necessária revisão do Projeto Político Pedagógico do Colégio. Mais do que nunca, vimo-nos diante de várias situações com múltiplas possibilidades de solução e hoje somos conscientemente responsáveis por seu sucesso ou fracasso.

Que a reflexão e a vivência dos princípios, aqui discriminados, nos tornem capazes de fazer desta escola um espaço de agradável convivência e de construção coletiva onde, juntos, busquemos o aprimoramento individual, social, cultural de todos que compõem a comunidade do Colégio.

Os objetivos gerais e específicos do colégio, norteadores de sua ação social, atendendo ao que demanda a Lei, quanto a:

- 1- Fortalecer de laços recíprocos de solidariedade e tolerância;
- 2- Contribuir na formação de valores;
- 3- Oportunizar atividades de aprimoramento como pessoa humana;
- 4- Promover interação dinâmica e permanente com a comunidade interna e externa;
- 5- Propiciar experiências de formação ética.

Os princípios pedagógicos estruturadores do currículo estarão fundamentados na interdisciplinaridade, na pluralidade cultural e na contextualização dos conhecimentos, em consonância com a lei que estabelece o desenvolvimento de competências que tornem a pessoa capaz de:

- 1- Vincular a educação à prática social e ao mundo do trabalho;
- 2- Compreender os significados dos conhecimentos construídos;
- 3- Ter consciência da necessidade do aprendizado contínuo;
- 3- Preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- 5- Ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- 6- Ter flexibilidade para adaptar-se a novas competências do mundo do trabalho;
- 7- Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos educativos;
- 8- Articular a teoria com a prática.

Sobre o desenvolvimento do processo pedagógico do colégio referido quanto ao olhar da diretora adjunta, observa-se que as demandas das ações de ordem administrativas e financeiras ocupam a maior parte do tempo da liderança escolar, embora sejam delegadas tarefas de ordem administrativas para a secretaria e para outros profissionais do setor administrativo. O foco deve ser sempre o aprendizado do aluno, o atendimento as famílias do aluno e as ações do processo pedagógico da escola. Muitas vezes, escolhas são feitas, podendo interferir diretamente no processo educativo.

A equipe pedagógica é responsável pela coordenação do processo pedagógico, mas a equipe diretiva acompanha e tem visão de todo o processo.

A prioridade da liderança é o aluno, porém dado as características de uma escola de grande porte, onde há uma intensa diversidade cultural, os aspectos relacionais por si são considerados pela equipe diretiva. Então, é necessário a intervenção da escola neste sentido para apoiar o aluno nesse conflito, seja ele familiar ou de ordem social. Percebe-se que a composição familiar esfacelada é um dos maiores problemas enfrentados pela escola. Sendo o desgaste familiar enorme, cabe a escola, muitas vezes, interferir, sobretudo na vida dos alunos com NEEs que, frequentemente, chegam na escola muito fragilizados.

O projeto político pedagógico da escola (PPP) já existe na unidade de ensino, porém atualizado pela gestão (2018 – 2020) através de sua coordenação pedagógica e equipe diretiva, juntamente com a participação da comunidade escolar por meio de reuniões periódicas, atendendo, portanto, a LDBEN 9394/96 que determina a participação docente na elaboração.¹² A busca por estratégias que minimizem os índices de reprovação, evasão escolar, defasagem série/ idade e que o acolhimento dos alunos com NEEs seja de forma prazerosa são incessantes e discutidas por toda a equipe.

Diante disso, o projeto político pedagógico vai além das questões relacionadas a regras por seu caráter que demanda esforço coletivo para alcançar melhores resultados, como sugere Eying:

Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...], político porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], pedagógica porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa.

Entende-se que o processo ensino-aprendizagem como contínuo e permanente e o Projeto Político Pedagógico deve refletir seu compromisso com a aprendizagem dos alunos pelo uso equânime do tempo, do espaço físico, das instalações e equipamentos, dos recursos financeiros, didáticos e humanos.¹³ O documento é necessário no cotidiano da escola, e, portanto, a escola atende ao princípio nacional da LDBEN 9394 /96 que é a responsabilidade de realizar sua proposta pedagógica.

Os princípios que norteiam o documento da escola são:

- A política educacional do Sistema Estadual de Ensino, através da reflexão e divulgação constante para a comunidade escolar das legislações pertinentes à organização pedagógica da escola, bem como sua adequação à realidade escolar e objetivos propostos;
- A valorização permanente do trabalho desenvolvido por profissionais e alunos, buscando o pleno desenvolvimento de cada um e respeitando as diferenças individuais;
- O estabelecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem, através de variados recursos, estratégias e métodos, para que todos tenham amplas condições de desenvolver ao máximo suas potencialidades, expressas pela construção do conhecimento pelo aluno e sua inserção no meio social;
- A preocupação constante com a aprendizagem, através do incentivo à qualificação permanente do professor, com o objetivo de atualização, análise e avaliação da adequação dos conteúdos, sobretudo para os alunos com NEEs, métodos e recursos à realidade e necessidade dos alunos, através da promoção de momentos de capacitação, aproveitando inclusive os próprios profissionais da escola.

Através desses princípios, entende-se por participar da elaboração de objetivos comuns a definição do autor “[...] consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletiva” (Gutierrez, 2001: 62).

A prática educativa, pautada nos princípios descritos indicará uma educação

que seja:

- **COOPERATIVA, SOCIALIZADORA E SOLIDÁRIA**, possibilitando a participação do aluno nos problemas do grupo e que o leve a se comunicar e nele inserir-se, desenvolvendo o espírito de solidariedade e fraternidade humanas, através de atitudes de permanente respeito recíproco;

- **CRÍTICA**, para que o aluno se conscientize de seu papel individual e social, exercitando seu direito à cidadania plena e responsável, através da realização de práticas democráticas de decisões e atividades coletivamente construídas;

- **COMPROMETEDORA**, no sentido de levar o aluno a tomar posição diante dos fatos que o rodeiam, tornando-o então, responsável por seus atos e opções;

- **REFLEXIVA**, com permanente espírito de observação, análise, pesquisa e respeito ao conhecimento que o aluno já traz, como forma de buscar a contextualização necessária ao desenvolvimento da educação do cidadão do novo Milênio, neste mundo dinâmico e imprevisível em que vivemos;

- **CRIATIVA**, que faça o aluno agente de seu próprio desenvolvimento, sujeito da história, de seu espaço, tempo e grupo;

- **DIALÓGICA**, onde todas as falas sejam ouvidas e consideradas;

- **ATUALIZADA E CONTÍNUA**, baseando-se na renovação do conhecimento através da cultura ampla, geral e temporal e no constante e acelerado desenvolvimento das tecnologias;

- **INCLUSIVA**, despertando em todos o respeito pelas diferenças e pelas capacidades específicas de cada um.

Quanto a operacionalização do Projeto Político Pedagógico do Colégio é necessária a participação de todos os envolvidos no processo de construção coletiva dos conhecimentos, além de práticas educativas que facilitem o processo educativo, entre as quais:

- **Planejamento das aulas** para que elas sejam organizadas de forma criativa e atendendo às necessidades dos alunos e dos conteúdos, utilizando diferentes técnicas e recursos, sempre procurando fazer a correlação entre as teorias estudadas e a vida e experiências do aluno, além de abrir espaço para discussões de acontecimentos do momento;

- **Incentivo à participação** dos alunos em todos os momentos e atividades

- do cotidiano escolar, como forma de exercitar sua prática cidadã;
- **Incentivo ao desenvolvimento do espírito de pesquisa**, visando à ampliação das fontes de aquisição do conhecimento, inclusive com uso correto e enriquecedor dos recursos digitais;
 - **Incentivo constante à participação dos pais ou responsáveis**, reconhecidos como parceiros indispensáveis ao desenvolvimento do aluno e do processo educativo da escola;
 - **Realização de reuniões rotineiras e outras formas de comunicação** com os pais ou responsáveis, para troca de informações, orientações no auxílio de seus filhos e prestação de contas das atividades e recursos da Escola;
 - **Controle efetivo da frequência dos alunos**, com seu registro no Diário de Classe e no Boletim Escolar e convocação dos alunos faltosos e dos que abandonaram a escola ou seus responsáveis pela Coordenação a fim de que justifiquem sua situação;
 - **Visão da avaliação como um processo permanente**, viabilizado por múltiplos instrumentos, de forma ampla e abrangente, privilegiando aspectos qualitativos sobre os quantitativos e registrado de acordo com as regulamentações específicas, acrescidas de quantos meios a Escola julgue necessárias.

Além disso, vale ressaltar que o Regimento Interno do colégio é parte do Projeto Político Pedagógico, bem como a programação de atividades escolares via calendário letivo, capacitação de profissionais através de palestras ou atividades extras, projetos específicos e também parcerias com instituições de apoio para qualificação, estágio ou dinâmicas, principalmente para os alunos com NEE.

2.2 A adequação das atividades pedagógicas dos professores para ensino inclusivo do colégio

Vale ressaltar que a adequação tem um papel primordial porque a escola não é somente aquela que transmite o conteúdo, mas também a que possibilita a socialização. É a escola que cultiva os valores, fortalece o desenvolvimento das habilidades sociais, o respeito as diferenças e ensina a importância da convivência

dos alunos com NEE com os outros alunos, tal como sugere: “[...] se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade”. (Brasil, 1998: 35).

Então na maior parte do tempo, os alunos estão falando sobre o conteúdo escolar, e esse conteúdo escolar era o responsável por excluir alguém, principalmente esse alguém portador de necessidade educativa especial. Por isso, é de extrema importância a flexibilização do currículo, pois cada turma tem um tempo, cada pessoa tem um tempo, assim, o conteúdo proposto para aluno com NEE deveria ser revisto. Isso deveria ser o compromisso de todos que estão envolvidos no processo de inclusão, fazer uma adaptação curricular, porque todo conteúdo precisa ser adaptado, o professor é o adaptador de conteúdo sempre, a didática é isso.

A adequação curricular vem pra mostrar que é possível o professor sistematizar o ensino, respeitando os direitos dos alunos com NEE. Com raríssimas exceções, professores articulam seu planejamento com a professora da sala de recurso e seguem os direcionamentos deixados pelo OE (Orientador Educacional). É notório que quando isso acontece, o aprendizado reflete nas avaliações, na participação e no comportamento dos alunos com NEE. Em contrapartida, a ausência de tais atitudes contribuem para lacunas no aprendizado e como consequência a desmotivação.

Através da deliberação N° 355 de 14 de junho de 2016, o PEI (Plano Especializado Individualizado), documento implantado no mesmo ano nas escolas, respalda o aluno com NEE de fazer uma atividade diferenciada, não sendo necessariamente um conteúdo da série dele. Os professores são orientados a seguir essa determinação, até mesmo para um posicionamento diante da turma regular, caso seja argumentado o porquê da diferenciação curricular.

Dessa forma, o professor pode garantir menos conteúdo e mais contextos significativos para os alunos com NEEs. É importante que o professor sinalize o que de fato é mais primordial na construção do conhecimento do aluno. Como já explanado anteriormente, poucos aderem a essa prática educativa tão importante para o processo inclusivo de sucesso.

2.3 A questão da acessibilidade do colégio

Num primeiro olhar acerca das instalações físicas da sala de recurso durante o primeiro ano da gestão em 2018 foi extremamente criterioso e com um profundo desejo de mudança. Após inúmeros questionamentos da professora de sala de recurso e da “pesquisadora” quanto ao local que se encontrava o espaço dedicado aos alunos com NEEs, o diretor geral decidiu pela alteração da sala. A sala de recurso é transferida para um espaço mais arejado, maior, com mobiliários mais novos, porém os equipamentos técnicos oriundos de outras escolas que fecharam seus pólos de atendimento a esses alunos, nunca chegaram. As promessas da Regional Metropolitana II ficam para trás, com um teor burocrático despropositado.

Assim, o que resta é a autonomia da escola no sentido de facilitar o direito de ir e vir, seja na construção de rampas, barras de transferência para sanitários, seja na aquisição de mobiliários e facilitadores pedagógicos, dando a esses alunos conforto e independência, participando das atividades com o máximo de liberdade possível.

Nos primeiros dois anos de gestão, dois alunos eram atendidos pelo “Serviço Profissional de Apoio ao Aluno” denominado numa linguagem corriqueira de “cuidador”, com função de apoio à sala de aula, nos deveres escolares, alimentação e área de higiene. Esses alunos através dos laudos no ato das matrículas são convocados a participar de entrevistas efetuadas por um Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES) que emitia um parecer pedagógico junto com a professora de sala de recurso e enviava para a SEEDUC autorizar ou não a contratação do cuidador. Observou-se, no entanto, que dois alunos, 1 com deficiência física e 1 com deficiência intelectual não foram contemplados na época por essa assistência, seguindo um relatório divergente com a rotina diária pedagógica desses alunos. Outro dado importante a declarar é o constante atraso nos vencimentos das cuidadoras o que trazia muito desconforto para a equipe diretiva. Valer ressaltar que o pagamento das cuidadoras é depositado pela Secretaria Estadual de Educação que repassa os valores para escola. O NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) que antes atendia dentro de uma unidade escolar, porém com autonomia, é transferido para a sede da Regional Metropolitana II, sendo ligada ao setor de ensino com menor proporção e ficando reduzida a uma subdivisão. Tudo

isso causa inquietações, uma vez que, a política de educação inclusiva é complexa e precisa ser discutida em larga escala e com voz atuante.

Ainda sobre a transitabilidade, o Transporte PcD (Pessoa com Deficiência) atende aos alunos cadeirantes da rede e garante o direito ao acesso educacional. Infelizmente, observa-se que no início do ano letivo, por conta também de trâmites amplamente oficiais, burocráticos, envolvendo licitações é frequente o atraso desse deslocamento tão importante na vida escolar dos alunos com NEEs.

PARTE IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL DAS NARRATIVAS

CAPÍTULO 1- ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Neste capítulo serão abordadas categorias de análise individual das narrativas.

1.1 Grelhas de Análise

Apresentadas e discutidas as teorias que embasam esse estudo, bem como a caracterização do espaço da pesquisa e com base nesse levantamento alguns elementos foram considerados para análise da narrativa desse estudo, chamados de grelhas de análise, modelo apresentado e desenvolvido por Labov, citado por Gomes (2003). Considerando o debate e investigação aqui propostos, temos as seguintes categorias de análise: **a) Orientador Educacional; b) Professora da Sala de Recursos; c) Coordenação Pedagógica e; d) Liderança.**

a) Orientador Educacional

A respeito da categoria Orientador Educacional inicialmente objetivei apresentar o profissional. Na subcategoria **público-alvo** apresentei o perfil desse público e diálogos quanto a adequação do mesmo para as demandas do orientador educacional; **recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE** – inicialmente apresenta-se sobre os recursos, quais são, sua importância, questões relacionadas a ausência dos recursos; **adaptação das normas e métodos adotados na instituição** – adaptação pelo orientador educacional quanto ao que é fornecido e quanto ao que pode ser feito pelo profissional; **inclusão** - buscou-se apresentar sobre o papel da família na atuação conjunta com o orientador educacional, contribuição do orientador para a inclusão e processo de ensino- aprendizagem, principais desafios e percalços, barreiras existentes, contribuição da ação individual e com os demais núcleos (professora da sala de recursos, coordenação pedagógica e liderança) (Quadro 04).

Quadro 4: Grelha de análise da categoria Orientador Educacional

Categoria de Análise – Orientador Educacional				
Subcategorias	Público-Alvo	Recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE	Adaptação das normas adotados na instituição	Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

b) Professora da Sala de Recursos

No que tange a categoria de análise Professora da Sala de Recursos, a narrativa é iniciada caracterizando a profissional, conhecendo seu percurso acadêmico e profissional. Na subcategoria perfil das crianças atendidas há uma descrição dessas crianças como faixa etária e NEE identificada; recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE - informa quais recursos e estratégias que a escola fornece aos alunos com NEE no entendimento da Professora; adaptação das normas adotados na instituição - apresenta uma síntese das visíveis adaptações das normas e métodos adotados na instituição de ensino na perspectiva da Professora de Sala de Recursos e; Inclusão - enumera as dificuldades encontradas pela Professora de Sala de Recurso para que o processo de inclusão seja de sucesso sob o olhar da diretora adjunta, bem como revela a importância da professora de Sala de Recurso na rotina escolar, contribuição da ação individual e com os demais núcleos (orientador educacional, coordenação pedagógica e liderança) (Quadro 5).

Quadro 5: Grelha de análise da categoria Professora da Sala de Recursos

Categoria de Análise – Professora da Sala de Recursos				
Subcategorias	Perfil das crianças atendidas	Recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE	Adaptação das normas adotados na instituição	Inclusão

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

c) Coordenação Pedagógica

Nessa categoria a narrativa inicia-se caracterizando a equipe de coordenação pedagógica – **caracterização**; na subcategoria das **principais demandas** há um direcionamento específico para o relato das demandas desnecessárias, dificultando o ato pedagógico em si; **relação com os pais** – narra-se sobre a relevância da equipe pedagógica no tratamento dado ao pais, facilitando o processo inclusivo; **inclusão e articulação com os outros núcleos** – informa com acontece e a importância das articulações com o Orientador Educacional, com a Professora de Sala de Recurso, com a equipe interna do colégio e com a Equipe Diretiva para o processo inclusivo (Quadro 6).

Quadro 6: Grelha de análise da categoria Coordenação Pedagógica

Categoria de Análise – Coordenação Pedagógica				
Subcategorias	Caracterização	Principais demandas	Relação com os pais	Inclusão e articulação com os outros núcleos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

d) Liderança

Nessa categoria a narrativa inicia-se explanando o tipo de liderança defendida

pela **equipe diretiva** e a composição dessa equipe; **entraves** – narra os entraves de ordem política que rodeia a inclusão escolar; **suporte financeiro e pedagógico para a inclusão** - menciona o suporte financeiro e o pedagógico como elementos de total relevância para o processo de inclusão de sucesso, englobando aqui a atuação em conjunto com os demais núcleos (orientador educacional, professora da sala de recursos e coordenação); **adaptação e mudanças** - aborda como o processo inclusivo vem sendo desenvolvido, além de reforçar a necessidade de mudança nas estratégias de ensino, projetos multidisciplinares para a aprendizagem plena do educando e também nos aspectos sociais (Quadro 7).

Quadro 7: Grelha de análise da categoria Liderança

Categoria de Análise – Liderança				
Subcategorias	Equipe Diretiva	Entraves	Suporte financeiro e pedagógico para a inclusão	Adaptação e Mudanças

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

CAPÍTULO 2 – DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS

Nesta parte serão analisadas e discutidas as subcategorias das narrativas individuais.

2.1 Orientador Educacional

A função de orientação educacional é exercida desde 2018 pelo professor da rede estadual de ensino, cuja formação é licenciatura em Filosofia e Psicologia. Atua como mediador entre o aluno com NEE e os professores regentes de turmas. Também sua função é dar suporte entre a turma regular e o aluno com NEE, em diversos casos identificados pela equipe de coordenação pedagógica. Além disso, é responsável pela triagem dos alunos com necessidades educativas especiais, pois alguns alunos com NEEs não possuem laudos médicos / atestados e muitos não possuem esclarecimentos que têm direito a um atendimento especializado.

2.1.1 Público-alvo

Em cada início do ano letivo a Secretaria Estadual de Educação encaminha em forma de filtro a matrícula dos alunos que se declaram com NEE. A partir disso, durante as visitas que o orientador faz nas salas das turmas novas, aparecem alunos que não comunicam essas deficiências. Observa-se que muitos alunos dizem que têm dificuldades e não se veem como portadores de alguma necessidade. Então, acontece o segundo momento que é fazer esse levantamento daqueles que estão ocultos. Feito isso, o orientador elabora os encaminhamentos dirigidos aos professores regentes das salas regulares e também para o professor da sala de recurso que irá acompanhá-los, caso o responsável aceite participar da sala de recurso. Essas salas não são caracterizadas como “classes especiais”, mas são programas oferecidos pelo Governo, conforme traduz o artigo 2º da Lei Federal 13.146/2015, com o propósito de proporcionar um ambiente estimulador e afastar também de alguma forma atraso de conteúdo cognitivo, respeitando sua individualidade e sua necessidade educativa especial. A frequência e o acompanhamento são realizados no contraturno do aluno

pela professora de sala de recurso.

Quanto a adequação do público-alvo, é válido ressaltar que diante das leis brasileiras federais, municipais ou estaduais, sobretudo a constituição federal de 1988 que rege nosso país, qualquer cidadão brasileiro possui direitos e deveres que consta o ingresso a educação como um acesso gratuito, igualitário, portanto, livre de qualquer forma de preconceito.

O que o laudo apresentado pelo aluno no início do ano letivo pode contribuir para um processo de inclusão mais fiel as necessidades reais desse estudante. Entretanto, percebe-se uma carência de profissionais/clínicas públicas ou populares de amparo as pessoas com necessidades educativas especiais que deveriam dar suporte para esses atendimentos. Muitos responsáveis enfrentam sérias dificuldades para adquirirem laudos médicos, por diversos tipos de situações: condições financeiras, quando o atendimento da rede pública não é ofertado, a falta de clareza sobre a doença, por exemplo e até mesmo questões psicológicas, muitas vezes, a própria família precisa buscar apoio para lidar com fato de a criança ser diagnosticada com NEE.

2.1.2 Recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE

Os recursos oferecidos vão desde os de origem financeira, concretizadas através de verbas destinadas par tal fim e todo o suporte da equipe diretiva quanto a ações pedagógicas efetivas para o processo inclusivo dos alunos com NEEs do colégio, como metodologias diferenciadas, provas ampliadas, cumprimento de portarias que respaldam o atendimento desses alunos.

Os recursos físicos que não foram contemplados com verbas destinadas para aquisição de bens / reformas / obras, foram realocados para o núcleo da Orientação Educacional como laptop e impressora. Mesas, estante, material de escritório, ar-condicionado, internet e sistema PABX para que o orientador educacional tivesse acesso direto para contactar o aluno/ responsáveis foram adquiridos.

Por se tratar de um colégio com quase 2 mil alunos, com função muito significativa e qualquer demanda enviada para esse núcleo vai comprometer dias e mais dias de trabalho, uma impressora de melhor qualidade e também um

computador mais moderno poderia facilitar sua tarefa. Entretanto, percebo que, o problema maior dos recursos disponibilizados ser mais conceitual e burocrático do que da falta de recursos.

De modo a ter um sistema de inclusão de sucesso, a Orientação Educacional possui papel relevante nesse processo. Toda a estrutura interna foi reorganizada fisicamente para melhor atender, não só o aluno com NEE, mas todo o alunado que precisasse ou quisesse comunicar qualquer lacuna existente na aprendizagem e nas relações com o outro. Durante a minha gestão, uma nova sala de Orientação Educacional foi planejada para acolher com total carinho esses alunos, que chegam para nós e na maioria das vezes, muito fragilizados.

As estratégias adotadas eram planejadas, de acordo com as necessidades de cada aluno. Daí a importância da apresentação desse documento no ato da matrícula para que atividades diferenciadas fossem encaminhadas aos professores das séries regulares com vistas também da professora de sala de recurso. As articulações pedagógicas envolvendo a orientação educacional, a coordenação pedagógica e a professora de sala recurso tornam-se o processo inclusivo mais determinante e estável.

A Orientação Educacional é apenas um dos núcleos importantes da unidade escolar, mas não consegue trabalhar e resolver todos os contratempos. Devem existir colaborações vindas de todos os setores para que a inclusão aconteça. Outro dado que vale a pena citar são as inquirições de ordem administrativas que atravancam, muitas vezes, o fazer pedagógico do colégio, criando situações desfavoráveis ao processo inclusivo, pois priorizam informações sem qualquer utilidade para aprendizagem dos alunos com NEE.

2.1.3 Adaptação das normas e métodos os adotados na instituição

As adaptações de conteúdos e procedimentos eram baseados no atendimento da sala de Orientação Educacional, a partir dos laudos médicos oferecidos no ato das matrículas ou quando fosse solicitado pelo orientador educacional. Uma planilha era confeccionada de modo a garantir que o aluno com NEE fosse capaz de interagir com a turma regular no sentido cognitivo, motor e psicossocial de acordo com sua

necessidade educativa especial. Feito isso, o documento era disponibilizado e deixado na sala dos professores para que estes verificassem qual método e forma melhor se ajustava para esse aluno com NEE. Além disso, todo e qualquer tipo de infrequência também era relatado através desse registro. Vale lembrar que, infelizmente, me recordo de episódios de que alguns professores diziam desconhecer de tal procedimento, pois muitos não possuíam hábitos de olhar o mural de informes ou qualquer tipo de comunicação interna, sendo lamentável para o processo de inclusão de sucesso.

Além disso, ressalto, no entanto, que quando havia um fato de desobediência a alguma norma escolar dirigida pelo regimento interno da escola, sobretudo, no acolhimento dos alunos com NEE havia uma intervenção imediata do orientador educacional com a turma ou com qualquer aluno / professor que tenha causado o ato, de modo a mediar qualquer tipo de conflito que possa dificultar o processo de inclusão desse aluno. Essas normas estão dispostas regimento interno do colégio e são entregues aos responsáveis pelos alunos NEEs no ato da matrícula.

Acredita-se que é possível fazer mais, isto não me exclui como diretora adjunta, porém era percebido a ausência do profissional em algumas reuniões mensais, bimestrais ou em momentos cruciais que envolviam tanto o público em geral quanto os alunos com NEE. De fato, a participação do orientador educacional nos conselhos bimestrais, por exemplo, reforçava a importância de demonstrar para o corpo docente a presença de uma sintonia que deveria existir e que em grande parte existia entre a equipe diretiva e os núcleos pedagógicos. A partilha de informações, o momento de escuta dos demais profissionais envolvidos no processo inclusivo era fundamental para que fossem traçadas futuras ações para as melhorias da prática inclusiva do colégio.

2.1.4 Inclusão

O Orientador Educacional (OE) faz anualmente uma revisão do status do aluno matriculado com NEE, propondo para esse aluno, conteúdos adaptados, orientando o professor regente e o professor da sala de recurso como pode ocorrer a adequação da matéria. Assim, uma listagem é deixada por ele na sala dos professores

a fim de que o professor regente consulte quais alunos com NEEs apresentam atestados médicos, por exemplo para abono de falta e compensação de conteúdo e quais atividades são aplicáveis para determinado aluno com NEE. Por outro lado, existem muitos questionamentos por parte de professores quanto a ausência, muitas vezes, do Orientador Educacional nos Conselhos de Classe bimestrais. Os educadores alegam ser de grande valia a participação efetiva nas questões que envolvam os alunos com NEEs, uma vez que, a identificação e o acompanhamento desses alunos também são feitos pelo orientador educacional e pela professora de sala de recurso.

E ainda, verifica-se também que o acompanhamento familiar é um dos mais desafiadores dilemas que o orientador educacional vive. Ora proteção excedente, ora descaso com os filhos, o que se vê é um grande duelo, onde muitas ações devem ser feitas pelos próprios pais como: levar ao médico com periodicidade; necessidade de agendamento em outro lugar para o aluno frequentar a sala de recurso e no comparecimento à sala de recurso no contraturno. Esse cenário mostra que as dificuldades vão além da garantia somente dos direitos dos alunos com NEEs, mas também dos deveres, ou seja, da participação efetiva dos responsáveis na vida escolar de seus filhos, sobretudo dos alunos com NEE.

As famílias dos alunos com NEEs, em sua grande maioria, chegam na escola com muitos receios e desconhecimentos. Primeiramente, eu tinha um cuidado de percorrer toda a escola, mostrando a estrutura física, apresentando a esses pais os funcionários de limpeza, cozinha e de apoio que poderiam auxiliar seus filhos na rotina do colégio. Após isso, procurava conhecer um pouco mais sobre o aluno em relação a sua necessidade educativa especial, sua escolarização anterior, suas relações sociais e familiares, seu espaço domiciliar para entender o contexto existente desse aluno com NEE.

O que se via era uma tentativa de superproteger seus filhos, na maioria dos casos, seja ela nas relações professor-aluno, aluno- aluno, aluno- funcionário. Muitas vezes, os pais não compreendiam que como forma de estímulo na participação dos seus filhos nas aulas, era necessário em algumas circunstâncias, deixá-los sozinhos, com autonomia de decisão e de escolha para que o professor da série regular percebesse qual carência ou lacuna de aprendizagem ou social poderia ser

identificada na rotina das aulas, de modo que o orientador educacional ou a professora de sala de recurso ajustasse as adaptações.

Outrossim, me recordo do fato da alimentação de um aluno com NEE que a mãe insistiu que a merendeira deveria saber que seu filho não poderia comer arroz, por conta de sua taxa glicêmica. Informei a essa mãe que qualquer alteração nas taxas de sangue dos alunos com laudos médicos precisava ser informada ao Orientador Educacional para que o mesmo fizesse registro na pasta do aluno e a disponibilizasse para a comunidade educativa as indicações prescritas.

Deparei também com negligências ligadas a laudos médicos necessários para crianças/ adolescentes de baixa visão, por exemplo, que precisavam seguir para o Núcleo de Apoio Especializado, órgão responsável por encaminhar e autorizar esse aluno para sala de recursos, de modo que a escola pudesse solicitar material e atendessem, portanto, as suas limitações, para dar continuidade ao processo de inclusão escolar.

A participação do aluno com NEE no contraturno das aulas na sala de recursos era opcional e por isso, tínhamos que ter muita cautela com esse fato, pois muitas famílias se recusavam a participar. Era necessário informar os direitos do aluno, porém como responsável legal, os pais possuem papel fundamental no compromisso, direitos e deveres assegurados aos seus filhos, sendo passíveis, inclusive, de punição através dos conselhos tutelares. Quando um responsável se tornava omissivo, ocasionando ao seu filho qualquer tipo de desleixo para o processo inclusivo, o conselho tutelar era acionado pelo orientador educacional de modo que esse órgão verificasse através dos seus meios jurídicos a melhor forma de solucionar os entraves existentes, fossem eles de estrutura familiar, financeira ou social.

Não resta dúvida quanto a contribuição do orientador educacional para a inclusão dos alunos com NEE no processo de ensino-aprendizagem. O orientador ao lado da professora de sala de recurso eram os humanistas da escola. A partir de orientações todo o processo inclusivo se iniciava, se desenvolvia e era possível acertos ao longo do caminho. O orientador observava a necessidade educativa especial e percebia a potência que o aluno tem em outra área, levando-os a reflexão e estimulando-os não só na aprendizagem, mas também na autoestima e nas relações com os colegas da classe, professores e funcionários.

No entanto, os desafios são muitos. Alguns pais de alunos com NEEs que precisam de laudos atualizados alegavam não possuir condições financeiras de arcar com consultas / exames particulares para um diagnóstico ou acompanhamento médico. De fato, a maior parte das clínicas municipais não possuíam uma rede de apoio e gratuita com atendimentos específicos e terapêuticos, sobretudo de continuidade para os alunos com NEEs. E os que existiam, às vezes levavam 6 meses para marcação ou acompanhamento, ou seja, metade do ano letivo, tornando ainda mais o processo inclusivo desafiador. Isso de certa forma os desmotivavam.

E aqueles responsáveis que possuíam plano de saúde privado diziam não ter tempo para levar os filhos. Cada realidade era singular e causava prejuízos no atendimento desses alunos com NEEs.

É interessante ressaltar que nesse levantamento dos desconhecidos acontecem percalços que precisam ser identificados, como: laudos vencidos, falta de acompanhamento médico e de terapias complementares que precisam ser realizadas. Uma grande parte dos alunos desconhecem seus direitos, tanto nas assistências médicas na esfera pública quanto na privada. Daí a importância dos laudos atualizados para direcionar o atendimento adequado ao aluno com NEE.

Há barreiras existentes, que são inúmeras, pois processo inclusivo requer uma rede de apoio muito grande, justamente por ter uma característica de complexidade. O orientador educacional e qualquer outro núcleo / cargo precisam apresentar um trabalho colaborativo. O primeiro foco é a questão da empatia. Por se tratar de um atributo humano, a flexibilidade humana neste sentido e no tratamento dado ao redor dos alunos com NEEs é desafiadora, pois precisamos ativar essa capacidade diante das situações. Quando fazemos isso, começamos a trabalhar priorizando as relações humanas e aí há o surgimento da tolerância, conseqüentemente o processo de inclusão começa a acontecer. Outro dado é a resistência de parte de professores que relutam em dinamizar suas aulas, de modo a torná-las mais atrativas para os alunos com NEE.

Entendo que o orientador educacional atua com afetividade, componente apontado pela maior parte dos psicólogos educacionais como sendo a única forma de se estabelecer a confiança suficiente para acontecer o processo de aprendizagem. Sem afetividade não existe aprendizagem. Com isso ele convence que o aluno queira aprender através da afetividade, então esta é a porta de entrada para qualquer forma

de aprendizagem, principalmente para aqueles que têm dificuldade, porque dói. A afetividade manifestada através da empatia, da aceitação do tempo, da aceitação irrestrita daquela pessoa, dos incentivos e de outras virtudes que são inerentes também a afetividade não faz somente parte de qualquer forma de aprendizagem, mas principalmente para aquele que sofre durante esse processo.

Então a afetividade tem o papel dobrado na aquisição do conhecimento e na aquisição da aprendizagem pelo sujeito portador de necessidade. Dessa forma, o aluno com NEE pode se sentir mais confiante de modo a interagir melhor com os colegas / professores e descobrir formas de superar seus medos, fraquezas e até mesmo fortalecer o que lhe causa segurança e prazer. A prática conjunta no processo educacional sempre vai garantir melhores resultados, justamente porque para o processo inclusivo de sucesso, o aluno com NEE precisa estar atrelado a uma rede de apoio.

Assim, a orientação pedagógica, a professora de sala de recurso, a coordenação pedagógica e a equipe diretiva, chamados de núcleos de assistência, possuem funções de cooperação, orientação, intervenção e liderança por menores que sejam os percalços e desafios encontrados ao longo do caminho da inserção do aluno com NEE. Então, a orientação educacional é um lugar da orientação de fato, escuta-se, orienta-se, e movimenta, articula, levando energia de um lado para o outro. Com isso, o aluno com NEE pode ser mais motivado e consequentemente mais feliz no processo de inclusão escolar.

2.2 Professora da Sala de Recursos

Trata-se de uma função exercida por um professora Docente II (DOC II) da rede estadual de ensino, ou seja, professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I que é conhecida como anos iniciais, com capacitação para atuar com alunos NEE fornecida pelo próprio governo estadual. Formada pelo curso normal pedagógico, ocupa-se na escola em investigação desde 2016. Tem como atribuição avaliar o processo, quando é direto pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado); oferecer e construir material próprio dentro da sala de recurso e fornecer material do professor da série regular adaptado para o aluno NEE.

Nosso colégio era composto por uma professora de sala de recurso com formação para atuar como professora regente docente II, quadro referente na Secretaria de Estado de Educação- SEEDUC (1º ao 5º ano com nomenclatura atual). Ela era capacitada para acolher nossos alunos com NEE através de cursos de formação específicas para área de inclusão e também palestras e reuniões algumas vezes mensais oferecidos pela SEEDUC. A prática educativa da professora era com muito zelo. Eram emitidos constantemente relatórios de acompanhamento dos alunos e sempre encaminhados para vistas da direção e coordenação pedagógica. Os alunos e responsáveis que eram assistidos por ela possuíam fácil acesso para relatar qualquer intercorrência na comunicação e nas relações com a comunidade escolar.

O professor da sala de recurso, trabalha diferente do da sala regular, é mais lúdico, leva o aluno a atenção, concentração, toda a parte sensorial e motora também. A professora conduz o aluno a adquirir algumas habilidades levando-as para a sala regular. O professor da sala de recurso não trabalha o conteúdo programático, ajuda o aluno a entender e a chegar no processo de aprendizagem através de jogos, redações, ortografia e dentro dessas possibilidades alcançar um objetivo proposto pelo ensino regular.

Acerca do espaço físico da sala, quando a nossa gestão assumiu a liderança da escola, o espaço se encontrava nos fundos do colégio, e era uma sala sem ventilação, com móveis deteriorados, infiltrações, o sentimento que eu tinha era que se tratava de um depósito. Muitas vezes, perguntei a professora de sala de recurso, como era possível, em se tratando de um aluno com NEE oferecer a eles um ambiente que lhes trouxesse significados e prazer ao estudar. Na época, iniciei, portanto, uma batalha junto ao meu diretor geral que removesse a sala de recurso para outro ambiente mais acolhedor, transformando em um lugar, sobretudo de direitos, mas também de deveres.

Assim, foi concretizada a sala de recurso do colégio. Não era uma sala equipada com a última geração de ferramentas para os alunos com NEEs, longe disso, porém, o mínimo que os alunos com NEE precisavam foi ofertado. Sala ampla, pintura nova, mesas e cadeiras de boa qualidade, sofá, aparelho de ar-condicionado, materiais de escritórios, jogos, impressora e laptops realocados para essa sala, já que as verbas financeiras não chegavam para tal fim, ou seja, a proposta de uma inclusão

mais facilitadora foi lançada. Lamentável, no entanto, foi ouvir de um órgão superior que existiam materiais permanentes que poderiam viabilizar o ensino mais inclusivo, como computadores com programas específicos, porém dado o teor burocrático após o fechamento da sala de recurso da escola que faria a doação era inviável o processo de contribuição.

No que se refere a oferta do atendimento da sala de recurso, todo o aluno com laudo médico, diagnosticado como aluno com NEE, avaliado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode se matricular nessa sala em que terá todo o suporte necessário para caminhar com a série regular de ensino. Vale lembrar que a inscrição para sala de recurso era opcional e sempre no contraturno do aluno e que recebia aluno provenientes de outras escolas, uma vez que o colégio investigado era considerado um polo de atendimento aos alunos com NEEs.

2.2.1 Perfil das crianças atendidas

Os alunos assistidos na sala de recurso possuíam diferentes perfis tanto na esfera social quanto econômica e sobretudo no seu tipo e grau de deficiência. As idades eram entre 11 e 17 anos, considerados, no entanto, crianças e adolescentes.

Os casos de atendimento como já foram descritos neste estudo eram: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla – hidrocefalia, transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) – Autismo Infantil, baixa visão, transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) – Síndrome de Asperger, transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) – Transtorno Desintegrativo da Infância, e Altas Habilidades / Superdotação.

Para cada necessidade educativa especial era apresentado ao aluno maneiras de compreensão de suas habilidades, incentivar potenciais desconhecidos para superar seus traumas, medos e incertezas comuns no processo inclusivo de modo que despertasse a sua curiosidade em interagir com a turma regular e desenvolva a aprendizagem de forma concreta.

Como o processo de inclusão da escola era bastante colaborativo no sentido humano, ou seja, havia uma parceria entre os núcleos como Orientação Educacional,

Coordenação Pedagógica e Liderança Escolar, posso afirmar que a professora de sala de recurso conseguia efetuar um trabalho com qualidade e afincou aos alunos com NEE. De fato, se fossem disponibilizadas mais capacitações através dos órgãos superiores que regiam esse processo, o suporte poderia ser mais efetivo e o corpo docente das turmas regulares mais esclarecido sobre essa temática. Percebia, inúmeras vezes, que a professora de sala de recurso era vista como uma “profissional” isolada, e isso me remetia também a exclusão, como se ela não fizesse parte do corpo docente, lastimo num dado momento não ter concedido a professora de sala de recurso mais autonomia para nortear alguns caminhos para os professores envolvidos com os alunos com NEE, com isso, poderia ter criado mais laços afetivos os entres e seu papel, faço uma crítica, portanto, a mim mesmo.

Por outro lado, sentia um distanciamento da professora de sala de recurso em questões que não envolvia diretamente os alunos com NEE, porém englobava alunos que faziam parte da rotina escolar desses alunos, como por exemplo alguma situação de exclusão da turma regular. A função de intervenção educativa na turma regular era exercida pelo orientador educacional diante de tais circunstâncias, mas que a professora de sala de recurso poderia auxiliá-lo nesses contextos. A impressão que se tinha era o de recolher-se a questões NEEs em alguns cenários.

2.2.2 Recursos e estratégias fornecidos pela escola aos alunos com NEE

Os recursos e estratégias eram oferecidos desde os de materiais até os de recursos humanos através da contratação de cuidadores. A professora de sala de recurso confeccionava material de apoio, utilizando laptops e impressoras realocados pelos setores diversos do colégio na tentativa de causar menos lacuna possível no processo de inclusão. Além disso, existia um esforço para garantir material de baixa visão para alunos com essa deficiência, porém devido novamente a questões amplamente burocráticas, diversas vezes o material não chegava para aluno com NEE, e a professora de sala de recurso reorientava seu trabalho. Os jogos, material de papelaria, de desenho e livros paradidáticos eram recursos importantes concedidos para o desenvolvimento da inclusão também.

O processo inclusivo de sucesso abarca contextos concretos, ou seja, o aluno

só vai ser estimulado se algo tiver significado para ele. O aluno NEE precisa ser motivado a superar suas deficiências, fortalecendo seus potenciais que, nem ele, muitas vezes conhecia. As leituras, os jogos, a música, um computador faz totalmente a diferença para qualquer aluno e sobretudo para o aluno com NEE. Através dessas estratégias e recursos há uma releitura de mundo e com ajuda da professora da sala de recurso poderá tornar o aluno com maior concentração, atenção e também estimular a parte motora e a sensorial. Outro fator muito relevante é a participação da cuidadora no processo inclusivo. Elas que faziam um link crucial entre o aluno, o professor da turma regular, professora da sala de recurso e com os núcleos de parceiros. Era também a primeira pessoa que tinha o primeiro contato direto com o aluno NEE e notificava as redes de apoio qualquer falta, comportamentos agressivos/apático e diferente que o aluno normalmente apresentava. Além disso, possuía papel fundamental no auxílio nas tarefas diárias dos alunos, como também na alimentação e locomoção, conforme a necessidade educativa do aluno.

Ainda que todos os recursos existam na sala, alguns no que se referem a parte informatizada do processo inclusivo eram precários. Portanto, os materiais de consumo eram facilmente encontrados, pois havia verbas destinadas para essa aquisição. Porém, como já foi descrito era necessária uma sala multifuncional. Hoje em dia, existem uma série de jogos online para autistas, por exemplo e isso facilitaria o desenvolvimento desses alunos.

Os materiais permanentes, como computadores mais modernos e com programas específicos, jogos online, por exemplo, contribuía para o processo inclusivo na medida que tende a dar mais agilidade, para a professora de sala de recurso e clareza e significação para o aluno com NEE. Portanto, era necessária uma sala multifuncional. Assim, a professora se ocuparia mais com o aluno com NEE, sobrando mais tempo para desenvolver a inclusão e o aluno poderia compreender melhor esse processo. Vale a pena ressaltar que os laptops eram obsoletos e isso dificultava o trabalho inclusivo. Outro dado que tenho obrigação de relatar como líder era o meu total desconforto com as situações que as cuidadoras eram submetidas. Elas eram contratadas e terceirizadas, cujos salários pagos pela SEEDUC e, constantemente recebiam seus vencimentos com atraso. Reitero, no entanto, que em nenhum momento elas abandonaram suas funções e continuavam com

comprometimento e amor ao que faziam. Esse é o caminho da inclusão de sucesso, o enfrentamento dos desafios, respeitando o outro através da empatia.

2.2.3 Adaptação das normas adotados na instituição

A adaptação se dá através de atividades bem diversificadas. A proposta da sala de recurso era sempre interagir dentro do grupo de forma harmoniosa, com diferentes tipos de necessidades e com até 5 alunos. A professora de sala de recurso tentava colocar os grupões na mesma faixa etária, para não ter diferenças de criança e NEJA (Nova educação de Jovens e Adultos). Por exemplo, se ela tivesse alunos com baixa visão, todos jogavam com jogos ampliados, facilitava um, mas alcançava todos. Se ela colocasse uma música, o cadeirante iria mexer os braços e por aí vai. Num segundo momento poderia haver um atendimento especial individualizado, escrevendo uma frase, uma redação, falar oralmente, etc. Mas, sempre parte primeiro da interação social mais descontraída. Se um aluno é mais agressivo, a professora fazia um trabalho mais individualizado.

Além disso, as avaliações, exercícios e atividades diversas dos alunos com baixa visão eram ampliadas de acordo com o seu grau de necessidade, de maneira que fossem oferecidas oportunidades de igualdade na participação do aluno durante as aulas e em períodos de provas. Lamento profundamente, entretanto, que em algumas situações tinha o dever de interceder, convocando o professor para explicar a razão de não ter comunicado aos núcleos parceiros sobre a sua aula não contemplar o aluno com NEE ora por falta de material ora pela escolha de sua didática / ensinarem de forma adequada. As denúncias eram feitas pelos próprios alunos ou pelo responsável.

Concluindo, a questão da adaptação das normas e métodos para os alunos com NEE era informar também ao professor das turmas regulares sobre o PEI (Plano Especializado Individualizado), documento implantado em 2016 que respaldava o aluno com NEE de fazer uma atividade, que não necessariamente fosse de sua série. Então a adequação veio para mostrar as garantias que o aluno com NEE detinha de modo que seu desenvolvimento inclusivo ficasse atrelado as suas reais necessidades educativas especiais.

2.2.4 Inclusão

Uma das grandes dificuldades além do material e dos recursos indisponíveis na sala de recurso, é a conscientização do aluno e da família que é importante permanecer na sala de recurso. Após a matrícula percebe-se uma infrequência alta. Muitos dizem que é a questão de transporte, outros de alimentação, mas também essas famílias não percebem a importância da presença para seguir a vida acadêmica. O aluno tem direito à gratuidade, mas os pais muitas vezes não têm o passe especial de gratuidade, caso venha de outra escola. Após a matrícula na sala de recurso, alguns alunos com NEEs frequentam simplesmente pra dizer que estão lá com medo de assinar o termo de recusa. Existem duas opções para os responsáveis dos alunos com NEEs: fazer a matrícula na sala de recurso ou assinar o termo de recusa. Esses documentos ficam na pasta do aluno na secretaria, para depois os responsáveis não dizerem que o serviço não foi ofertado.

Durante os conselhos de classe bimestrais a participação da professora da sala de recurso é essencial, pois, ela se dirige aos professores das turmas regulares com relatórios atualizados dos alunos que frequentam a sala de recurso, bem como os que se desligaram e as circunstâncias que os levaram a tomar a decisão. Além disso, ela relata à direção qualquer comportamento alterado dos alunos NEEs, sendo o elo entre família-escola. E ainda solicita materiais de cunho pedagógicos de modo a auxiliá-la no processo de inclusão.

Desse modo, percebe-se que as escolas em geral, estão precisando saber um pouco dessa noção do que é inclusão. A impressão é de que o professor da sala de recurso não faz parte do processo, sendo uma sala denominada antes de “Classe Especial” que ficava lá no cantinho da escola, e que os educadores só se interessam em ir até lá quando têm algum problema ou quando precisam levá-los por conta de alguma pendência documental. Fora isso, a maior parte dos professores não tem a sensibilidade do que é inclusão. Fala-se muito em deficiência, mas esquecem dos superdotados e altas habilidades que têm na escola. Alguns alunos têm muito potencial, cantam, escrevem, desenharam, dançam, tocam. A visão da escola ainda está muito turva, é preciso estimular esses talentos e acrescentar na vida escolar do aluno. Assim, os alunos com várias aptidões não perdem oportunidades profissionais

futuras. Falta esse olhar, esse aluno é diferente, não o diferente porque não consegue, mas sim porque é mais do que outros, apresentando aptidões especiais.

A atuação da professora de sala de recurso no processo de inclusão sempre foi muito colaborativa. Ela se aproximava ao máximo dos núcleos escolares, como o orientador educacional, a coordenação pedagógica e a liderança do colégio na tentativa de partilhar com seus pares metas e estratégias a partir de um processo inicial de avaliação, apontando o trabalho a ser desenvolvido com o aluno com NEE. Com isso, norteava ações pontuais e futuras em busca da promoção das habilidades e do aprendizado do aluno com NEE, visando uma educação inclusiva na sua plenitude.

2.3 Coordenação Pedagógica

2.3.1 Caracterização

Equipe pedagógica composta por: 2 coordenadores pedagógicos, 1 articulador pedagógico e 1 assistente de operação escolar. Com função de dar suporte aos professores em sala de aula, organizar os registros de atividades da escola, dar atendimento aos responsáveis, em se tratando da vida escolar dos alunos, mediar conflitos entre professor e aluno e zelar pela aprendizagem do aluno. A equipe trabalha articulada com o Orientador Educacional e a Professora da Sala de Recurso, com total autonomia para desenvolver e apoiar o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Além disso, participa de reuniões periódicas com a equipe diretiva para traçar meios de amparo pedagógico aos professores, alunos e responsáveis. Colabora com a equipe interna da secretaria da escola, pois as pastas acadêmicas dos alunos com NEEs são primordiais na identificação da necessidade educativa especial, o qual o aluno pertence, bem como documentos oriundos da escola anterior, se houver.

2.3.2 Principais Demandas

Um dos grandes entraves que rodeia a coordenação é certamente as demandas oriundas de um órgão acima com alto teor burocrático e isso dificulta o fazer

pedagógico da escola. Ao se dedicar a planilhas, drives, que muitas vezes são duplicados e provenientes de mais de um setor a equipe se desloca para a exigência e perde possibilidades únicas de um acompanhamento mais didático da equipe, por exemplo. Esse fato é constantemente percebido e de difícil solução, pois procede de órgãos superiores ao nosso, ficando em exigência o colégio que não atende as solicitações da chefia imediata.

Outra questão é o gerenciamento da equipe docente, pois muitos professores possuem resistência ao ser questionado sobre sua didática na avaliação, principalmente nos acolhimentos dos alunos com NEE, apesar da ciência de todos os documentos que os respaldam. Parte do corpo docente apresenta dificuldades em aceitar sugestões através do suporte oferecido pela coordenação pedagógica. Uma situação bem pontual me fez lembrar a atitude de alguns professores que avaliavam um aluno com deficiência física de forma oral, pois o mesmo não possuía condições de escrita com firmeza. Todo o esforço do aluno era valorizado, pois sabemos que muitas vezes, as vivências da prática diária do aluno com NEE se sobrepõe a conteúdos meramente insignificantes para ele.

Vale ressaltar também que o “apagar de incêndios”, comuns em uma rotina escolar, faz com que a equipe de coordenação esteja sempre trabalhando de forma preventiva, para que futuras ações tenham desdobramentos com mais possibilidades de sucesso e isso resulta em tempo, pois não é um processo imediatista. É necessário mediar conflitos, levando sempre a reflexão das condutas dos envolvidos. Nossa equipe de coordenação compreendia e auxiliava na busca desse acerto de contas entre quem cometia e sofria as atitudes impulsivas de forma ponderada e não excludente.

O atendimento ao público no dia a dia da escola, torna-se um grande desafio também para a coordenação, pois ocupa-se com pais, professores, equipe diretiva e alunos, que possuem expectativas e reivindicações diversas. Por isso, minha percepção em relação a essa dificuldade enfrentada é de que apresenta um relacionamento saudável com todos os envolvidos, atendendo a todos de forma educada e personalizada mesmo após questionamentos, cobranças e inquietações individuais.

Enfim, apesar dos obstáculos, a equipe de coordenação pedagógica é vista durante nossa gestão com mais autonomia, ou seja, como um ponto de apoio

importante na gestão da escola, e com isso, leva a adoção de novas práticas, aprimora os processos pedagógicos, beneficiando o seu trabalho, os processos de aprendizagem e avaliação de alunos.

2.3.3 Relação com os pais

O coordenador pedagógico possui grande importância no acolhimento dos pais, estimulando-os a participar mais efetivamente do processo inclusivo. O poder da escuta é essencial para o desenvolvimento integral do aluno com NEE. Numa conversa informal, muitas vezes, alguns pais relatam suas mazelas e suas conquistas frente aos desafios que perpassam na educação inclusiva de seus filhos. É percebido que a atenção dada nesses momentos revela o quanto a interação entre os responsáveis e a equipe de coordenação traz benefícios para a aprendizagem e a socialização dos alunos.

A equipe pedagógica orienta de forma atenciosa e minuciosa, aproximando o corpo docente e dos pais dentro do contexto inclusivo. Assim, nota-se resultados bastantes positivos para o processo inclusivo, e isso reflete também na rotina diária dos alunos não só em contexto escolar, envolvendo também situações sociais e conflitos familiares.

Outra questão gira em torno da clareza quanto aos métodos didáticos adotados para os alunos com necessidades educativas especiais. Quando um responsável é convocado pela equipe pedagógica para se apresentar no colégio e fornece o retorno esperado, mais chances são vistas na tentativa de melhorar as formas de ação pedagógica, logo de aprendizagem dos alunos com NEE. É uma parceria que sempre precisa ser partilhada. É observado que, quando essa prática não acontece, há maiores chances de existir lacunas de aprendizagem, podendo levar o processo inclusivo mais lento e sofrido.

Em suma, os pais são os responsáveis legais e passam o maior tempo com seus filhos. Com isso, precisam informar situações que muitas vezes não são identificadas no colégio. Em contrapartida, cabe a equipe da coordenação prover esclarecimentos sobre a proposta pedagógica da escola, intervir didaticamente, quando necessário e abrir um bom canal de comunicação entre a família e a escola.

2.3.4 Inclusão e articulação com os outros núcleos

O coordenador pedagógico ao articular com o orientador educacional e a professora da sala de recurso proporciona ao aluno com NEE uma grande oportunidade de ser inserido de maneira individualizada com grandes possibilidades de sucesso. Isso é visto nas reuniões pedagógicas, quando as três funções descritas se unem em prol de um aprendizado de qualidade e de inclusão. Tive oportunidade de participar de algumas delas e a troca de informações entre eles construíam estratégias de apoio e de acolhimento desses alunos.

A contribuição do coordenador pedagógico vai além dos muros da escola, através de sua conexão com o professor e o aluno, pode alavancar processos de inclusão, trazendo dentro da escola toda a bagagem trazida do aluno e do professor, formando grupos heterogêneos que se respeitem e se dialogam dentro do espaço escolar. Durante algumas intervenções feitas pela equipe pedagógica, considerei a empatia como um conceito bem definido e trabalhado pela coordenação. Por alguns episódios envolvendo a turma regular e o aluno com NEE, buscou-se atividades de reflexão para os alunos sempre com a colaboração dos professores das turmas envolvidas.

Além disso, muitos projetos de inclusão e parcerias com instituições de apoio ao aluno com NEE são implementados pela equipe de coordenação em favor de uma pedagogia mais inclusiva. Discutir coletivamente as situações relacionadas ao público-alvo da educação especial é primordial para que novas estratégias e práticas sejam fomentadas pela escola. A discussão coletiva é feita sempre na 1ª Reunião Geral que costuma ser no 1º dia do ano letivo, seguindo o calendário. São intensificadas formas de atuação, definição de projetos anuais para os alunos com NEE e o alunado em geral.

O trabalho colaborativo dentro da perspectiva inclusiva envolve a colaboração de todos: professores; profissionais envolvidos; pais e alunos, e eram os coordenadores os responsáveis por garantir que essas informações trazidas pela comunidade educativa cheguem até a escola. O Coordenador Pedagógico se destaca no contexto escolar, pois suas funções são de articulação, formação e transformação. Ele viabiliza no colégio o trabalho dos professores com as diretrizes pedagógicas e

socioculturais da escola. Na tentativa de agilizar as demandas burocráticas e dar conta das novas formas de condução do processo pedagógico, nossas coordenadoras se sobressaem através da elaboração de planilhas internas, visando um panorama geral da escola sobre infrequência, reprovação, evasão, aprovação e planejamento de turmas. Esse tipo de suporte tecnológico é de grande valia, pois facilita a gestão escolar, uma vez que, torna o processo mais eficiente e seguro.

Observa-se também que na unidade escolar a coordenação pedagógica apoia a presença da professora da sala de recurso nas classes comuns, articulando com o professor regente. Quando o professor da sala de recurso participa das ações, propondo atividades ao colega da sala comum, considera os interesses e as necessidades de cada aluno com deficiência, identifica possíveis barreiras à aprendizagem e aponta estratégias para que o estudante tenha as mesmas oportunidades que toda a turma, existem maiores chances de uma inclusão efetiva e de sucesso. Por diversas vezes, fizemos reuniões sobre essa dinâmica de parceria, pois não há como deixar de lado aquela que atua diretamente com o aluno com NEE, ou seja, é importante levar suas considerações para o professor da turma para que o processo seja o mais eficaz possível.

Assim, ao trabalhar essas questões coletivamente, as soluções encontradas potencializam a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência. Recordo-me de um projeto sobre “Sensibilização” realizado por um dos parceiros de nossa escola, em que a turma participante da dinâmica era submetida a colocar uma venda nos olhos para perceber como era ser um deficiente visual e isso causava muita reflexão por parte dos alunos sem necessidade especial. Mais uma vez o poder da empatia sendo retratado de forma prática.

Concluindo, a coordenação pedagógica perante as dificuldades impostas pela educação inclusiva articula os saberes da equipe do colégio, possibilitando que todos possam se desenvolver de forma integral.

2.4 Liderança

2.4.1 Equipe Diretiva

Nossa gestão (2018 /2020), composta por 1 diretora geral e três diretoras adjuntas assume a liderança do colégio através de um processo consultivo na busca por implementação de uma gestão escolar baseada em democracia (Grave,2008), portanto, como uma Liderança Democrática.

Observa-se que o nosso plano de gestão, elaborado e apresentado a comunidade educativa durante a consulta pública, coincide nas 5 práticas da Liderança de Kouses & Posner (2003) que são: *Model the Way – Inspire a shared vision – Challenge the Process – Enable others to act – Encourage the heart*), onde se propôs exatamente uma liderança com as seguintes características do líder: honesto, capaz de olhar para o futuro, inspirador e competente. Segundo os mesmos autores, os líderes têm de saber para onde vão se querem que os outros os sigam de livre vontade, quer se chame a essa capacidade uma visão, um sonho, um apelo, um objetivo ou um plano pessoal. Assim, integridade do líder é fundamental para que toda a equipe escolar se inspire nele, causando no estabelecimento de ensino um ambiente de tranquilidade e empatia.

Com relato da terceira prática de Kouses & Posner (2003), e em espírito democrático, tem fomentado e apoiado a apresentação de boas ideias, desafiando o sistema para novos processos e sistemas. Estas inovações incorporam sempre riscos e derrotas e tem retirado daí aprendizagens, apoiando e encorajando os outros nesse sentido.

No que tange a essa atmosfera acolhedora e harmônica, realizava reuniões quinzenais com os núcleos administrativos e pedagógicos, ouvindo a equipe, traçando meios de ação de forma colaborativa para alcançarmos melhores resultados, não só de aprendizagem, mas na relação interpessoal da equipe e superar os desafios impostos por uma rotina educativa de grande dimensão. O diálogo deve fazer parte do universo escolar, juntamente com o corpo docente, discente e responsáveis.

Nas organizações, e na escola não é diferente, é imprescindível a presença de pessoas capazes de estimular outras, orientando de modo a atingir os objetivos

comuns, o que, conseqüentemente, conduzirá ao sucesso educacional. Assim, o líder tem que ser o criador do futuro e de novas situações, não por ser obrigado a fazer e obrigar os demais, mas sim a própria conscientização e iniciativa sugerir outros indivíduos (Chiavenato, 1994).

Além disso, as leis que amparam o sistema educativo como a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e Lei nº 2838 de 25 de novembro de 1997 citam a importância de uma participação democrática na gestão na escola pública, em que defendem a colaboração dos núcleos que compõem a escola nas decisões pedagógicas e administrativas. Esse avanço na tomada de decisões em conjunto vai na direção de minha visão frente aos contratempos faceados pelo colégio e de certa forma deliberado na maioria das vezes. Somente não acontecia em situações em que pesavam circunstâncias de caráter financeiro ou pessoal, que exigiam critérios que atendessem a verbas previamente definidas ou documentação sigilosa. Dentro desse contexto, há um abandono de uma gestão com cunho político desgastado, ou seja, deve compor um modelo que as pessoas se sintam seguras, transmitindo credibilidade, acreditando que é possível fazer a diferença no espaço escolar.

O esclarecimento do papel da política dentro da escola se faz necessária como sendo uma forma de transformar a realidade e de garantir a igualdade de direitos entre os diferentes membros de uma sociedade e que as nossas inquietações sobre essa visão de política precisam ser alteradas. Por exemplo, qual seria a natureza do direito da Tolerância / Preconceito? Seria um direito político, já que remete a leis e amparos legais ou a um direito moral? As duas vias são rótulos bastantes “grosseiros” que necessitam ser refletidos através de práticas escolares não excludentes, com intuito de alargar a visão de professores e comunidade escolar sobre seu papel enquanto agente transformador da realidade com responsabilidade social, pois segundo Libâneo:

A escola mantém uma relação dinâmica com a realidade social, ela possibilita a luta por melhores condições de vida, a formação de dirigentes políticos representantes das camadas populares, desmistifica os conteúdos das matérias, substitui modelos sociais éticos por outros adequados a um novo projeto de sociedade, ou seja, ela é uma ameaça à ordem estabelecida.

(Libâneo, 1982: 42).

Diante desse cenário, as intercorrências oriundas das condutas inadequadas dos alunos nas suas relações com os professores, funcionários ou com os próprios alunos eram dialogadas, sempre buscando ações pautadas na liberdade, no respeito e no cumprimento das normas estabelecidas no Regimento Interno do colégio. Como sugere Gadotti (1981: 13) ao afirmar que “A educação sempre foi política. O que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a”.

Outro fator importante, é que ao politizar, de alguma forma motivamos. Na minha prática diária como diretora adjunta era frequente o incentivo dado aos alunos para se comunicarem com a Ouvidoria da SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação) quando desejavam ampliação da qualidade de seus ambientes de estudo e melhores oportunidades de acesso e permanência na escola, destaco apenas que isso era feito quando os recursos não eram de responsabilidade da equipe gestora. Tudo isso gira em torno da defesa de seus direitos, pois:

A educação é um ato político na práxis. A práxis pedagógica é o espaço no qual a educação tem a possibilidade de superar alienação, mobilizando a consciência dos educandos. Nela(consciência) está a possibilidade de resgatar a atividade real, o sentido da atividade material objetiva pela qual o homem constrói sua realidade.

(Martins,1995: 12)

A liderança democrática atrelada as outras dimensões de apoio individual, de uma cultura escolar produtiva e de boas práticas remetem também para o desempenho no trabalho individual e do grupo no contexto educativo. Portanto, cada nível, corpo docente e escola, como estrutura organizacional, deve ser estimulada por esse modelo de liderança, procurando estratégias de melhoria educacionais, delegando as atividades, porém, oferecendo suporte, quando necessário.

Além disso, quando as metas e os objetivos são traçados por um líder que é exemplo de confiança, a sua atitude espelha-se nos níveis de compromisso da equipa, que se mostra disposta a enfrentar os desafios propostos por esse líder. Bush (2008) considera que “ Os objetivos dos líderes e seguidores se fundem a tal ponto que pode ser realista assumir uma relação harmoniosa e uma convergência genuína, levando a decisões consensuais”.

2.4.1 Entraves

O maior desafio para efetivar a proposta de inclusão dos alunos com NEE é político e não simplesmente pedagógico, principalmente estando numa rede estadual. São muitas leis, decretos, portarias, tudo muito na teoria, porém na prática pouca coisa funciona. Como descrito no capítulo anterior sobre a dificuldade de fazer valer o processo de inclusão de maneira mais eficaz, a ausência de recursos multifuncionais impossibilita formas mais operativas de fluir esse entendimento. Portanto, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 de 02 de outubro, pressupõe as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que este seja cumprido nas salas de recurso multifuncionais. Ora existe uma legislação, mas não há a execução. Sabemos da importância dessa assistência.

Em contrapartida, por algumas ocasiões pontuais sugeri aos responsáveis dos alunos com NEEs que se dirigissem ao Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES), então órgão responsável pela orientação, capacitação e acompanhamento dos alunos com NEEs para questionar as inviabilidades do processo inclusivo, quando fundados meus argumentos. Pelos próprios feedbacks dos pais, eram bem recebidos e ouvidos.

A escola está evoluindo em propiciar um processo de inclusão de melhor qualidade no aspecto pedagógico, nos projetos realizados, na inclusão desses alunos em oficinas oferecidas por parcerias externas de forma efetiva, interagindo socialmente esses alunos com a comunidade escolar em geral, com temas voltados para inclusão e com a própria turma regular do aluno ou não.

A escola por ser de fácil acesso e de grande porte era constantemente convidada a participar de dinâmicas e atividades extracurriculares. Isso acontecia tanto no ambiente interno da escola quanto o externo, como visitação em museus, universidades, instituições públicas e privadas de ensino com o objetivo de alavancar o processo inclusivo que respeite as diferenças e promova a sensibilidade.

Em uma das dinâmicas ocorridas no auditório do colégio através das parcerias, foi a utilização de vendas e cones, mostrando como o aluno com deficiência visual percebe o mundo. Tratar as lateralidades direita e esquerda foi importante porque nem tudo é óbvio para o deficiente visual, daí se tira a importância

da comunicação que foi feita pelos alunos participantes.

Outra proposta trabalhada foi o senso colaborativo através de uma dinâmica de que um grupo não enxergaria, o outro não usaria o braço e o outro não teria o poder da escuta. Assim, era promovido o trabalho em equipe, que ao final várias perguntas poderiam ser feitas no sentido de ouvir seus anseios e dificuldades diante da deficiência que experimentou e como foi sentir essa limitação. Tudo isso promove a empatia, sentimento esse tão esperado por todos que trabalham com a educação inclusiva e que deveria ser fomentado também nas formas que nos relacionamos.

Para que se alcance de maneira positiva o processo de inclusão do aluno com NEE, o bom relacionamento afetivo do professor da sala regular ou da sala de recurso deve envolver a sensibilidade, contribuindo para um ambiente facilitador, e é isso que os alunos com necessidades educativas especiais precisam receber. Estimular esses alunos na interação social pode trazer vínculos assertivos, de modo a colaborar com uma inclusão que não fique baseada em leis, decretos e sim na prática educativa.

Os professores, apesar de todo o suporte oferecido a eles em favor dos alunos com NEEs, inclusive sobre os amparos legais que os respaldam, percebe-se que alguns professores discordam do ensino inclusivo, por simplesmente não possuir cursos de capacitação ou por não ter a boa vontade de preparar uma aula diferenciada e que faça sentido para o aluno. O professor possui didática pura, é ele quem tem a capacidade de planejar e ajustar seu conteúdo, porque é ele quem conhece seu aluno ou pelo menos deveria conhecer. Enfatizo, no entanto, que a coordenação pedagógica, o orientador educacional e a professora de sala de recurso trabalhavam com parceria, oferecendo todo o apoio pedagógico para esse processo inclusivo. Se não era algo de caráter pessoal, então se fundamentava em uma questão cultural ou ideológica por parte desses profissionais, o que contraria totalmente o poder de uma ação mais incisiva.

Porém, diante desse despreparo para lidar com os alunos NEE e com as situações cotidianas relacionadas a eles, muito se tem feito na tentativa de superar essas atitudes conflitantes, tais como: Palestras com a presença de psicólogos, discutindo sobre temáticas de “Diversidades e Inclusão”; “As várias formas de violência” ; Reuniões periódicas com a presença da professora de sala de recurso , coordenação pedagógica , orientador educacional e direção para alinhar estratégias de

superação dos desafios da educação inclusiva e também propostas como: “ Rodas de Conversas sobre Leis, Preconceitos, Temas que repercutem a atualidade, Políticas Públicas de Inclusão” entre os alunos das turmas regulares , os alunos com NEEs e os professores, pois defendo o diálogo como uma verdadeira orientação para avanços cada vez mais eficazes e a favor de uma educação inclusiva.

Outro caminho sugerido por mim era estimular nos conselhos de classe que os professores tivessem um novo olhar, um cuidado a mais com os alunos NEEs, que os professores apontassem os alunos que possuísem talentos, dons na arte, música, pintura, ou seja, suas altas habilidades precisavam ser defendidas e encorajadas.

Por outro lado, muitas vezes, o isolamento parte do próprio aluno com necessidades especiais, uma vez que, para ele suas relações sociais anteriores podem ter sido angustiantes. Assim, um cuidado em torno dessa temática deve existir, uma ação se faz necessária. Ao observar um aluno com NEE mais solitário, me dirigia até ele, buscando compreender se o comportamento pertencia a uma realidade escolar ou se tinham conflitos familiares envolvidos. Em ambos os casos, pais e alunos eram convocados para a sala de orientação educacional para que o orientador educacional (OE) tomasse ciência do fato e também desse seguimento aos processos cabíveis, caso o Conselho Tutelar fosse acionado. Lembrando que o Conselho Tutelar possui competência para zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes de acordo com o Artigo 131 da lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990¹². Durante minha gestão apenas uma aluna com necessidade especial foi encaminhada ao Conselho e os pais notificados. Além disso, quando ouvia nos corredores ou na sala dos professores relatos de exclusão, solicitava que o orientador educacional fizesse uma intervenção na turma, na tentativa de fazer um trabalho de cooperação entre os alunos, professores e família.

Os alunos com NEEs eram muito bem acolhidos pela equipe administrativa do colégio, pela equipe de cozinha e pela equipe de limpeza, existia uma experiência muito positiva. É claro que havia um trato por conta da acessibilidade, porém em geral, possuem uma boa receptividade.

¹² O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Sobre a gestão administrativa, a escola recebe verba para contratação de transporte para aqueles alunos cadeirantes (dificuldades de locomoção) e verba destinada para contratação de cuidadores/ ledores. Quem possui autorização para a contratação dos cuidadores / ledores é a própria Secretaria Estadual de Educação que faz licitação das empresas. A admissão das cuidadoras é consentida mediante laudo dos alunos apresentado no ato da matrícula e avaliação do NAPES (Núcleo de Apoio de Especializado) que deixou de funcionar, passando para o setor pedagógico da Regional Metropolitana II orientar sobre essa questão. Nesse tópico, percebo que alguns alunos na sua rotina diária, necessitam desse apoio, porém não são contemplados. Tenciono a acreditar que não sejam razões financeiras do estado, e sim um processo de dar mais autonomia para aquele aluno, no sentido de superar obstáculos futuros. A solução encontrada para esses alunos é promover um ensino mais individualizado, totalmente de cooperação, inclusive com a participação efetiva dos alunos da turma.

2.4.3 Suporte financeiro e pedagógico para a inclusão

O apoio pedagógico e financeiro é essencial para a inclusão, pois a escola recebe alunos de vários bairros, famílias que não possuem transporte próprio, ou seja, um caminho para que o aluno não desista da educação e vença os obstáculos da vida. Quanto ao cuidador, ele é que dá o suporte para o aluno dentro da sala de aula, facilitando o aprendizado e o ajudando a interagir com os colegas e o professor tanto no apoio pedagógico (material) quanto na questão do aspecto físico- motor, caso o aluno necessite. Nossas cuidadoras eram fiéis ao ensino inclusivo, trabalhavam com amor e a receptividade dos alunos com NEEs impulsionava ainda mais essa dinâmica. Uma verdadeira troca de sentimentos. A inclusão é isso, é a incorporação do diferente, é educar todos dentro de um mesmo contexto escolar.

Na estrutura física para facilitar a circulação desses alunos, é necessário ter o cuidado de manter os espaços, recursos e exercícios com acessibilidade, tais como: uma quadra acessível; banheiros e rampas acessíveis; jogos de carteira próprios para alunos com NEEs e atividades de educação física adaptadas previstas na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

As minhas inquietações sobre o acolhimento dos alunos com NEEs no colégio, muitas vezes, causava uma sensação de impotência diante de situações que não correspondiam com a prática escolar, ou seja, o sentimento de exclusão que, muitas vezes já fazia parte do aluno. E isso era o mais desafiador, pois romper esse viés já introduzido pode provocar lembranças traumáticas vividas por eles. É preciso romper essa barreira inicial. Por isso, meu intuito sempre foi de aproximação, de escuta, de elogios e de diálogo, sempre com a intenção de promover um ensino inclusivo, mostrando para ele que nosso colégio pode fazer a diferença na vida dele.

Vale ressaltar ainda, a importância da parceria que deve existir entre os responsáveis e a escola. Sem esse apoio fica extremamente complicado percorrer um caminho mais eficaz para o aprendizado do aluno e suas relações com os outros. Esses alunos só passam em média 5 horas no meio escolar, mas quem passa a maior parte de tempo com o aluno, são os pais. Na maioria das vezes, os pais cooperavam, possuíamos uma relação harmoniosa, voltada para a inclusão e para as necessidades dos alunos com NEEs. Em contrapartida, observou-se superproteção por parte de alguns pais, que acabam prejudicando a interação do aluno com NEEs nas suas relações sociais, de modo a fazer com que o filho (a) se sinta incapaz no processo de desenvolvimento cognitivo e social da criança/ adolescente. Além disso, havia algumas objeções por parte de alguns pais referente a prática de ensino adotada por determinado professor com seu filho (a). Quando isso ocorria, o professor era requisitado a esclarecer o motivo da adoção de tal ato que seria contrário ao relatório feito pelo Orientador Educacional e / ou pela professora de sala de recurso sobre o aluno em questão. Ouvido ambas as partes sempre era feito o melhor para o aluno, baseado na sua necessidade educativa especial e pelo acompanhamento da coordenação pedagógica e orientação educacional.

O trabalho em cooperação favorece a aprendizagem, sobretudo dos alunos com NEE e assim era alinhada minha proposta como diretora adjunta, juntamente com os núcleos escolares (coordenação pedagógica, orientação educacional e professora de sala de recurso). Nossa parceria poderia não acontecer instantaneamente, mas através de um esforço coletivo de diálogo, de discussões sobre as atribuições de cada um, estabelecia nossa rotina mais harmônica e responsável, buscando sempre a inclusão e o sucesso dos alunos.

Concluindo, a educação especial é um processo complexo que exige uma reflexão constante de todos os atores envolvidos na prática educacional. Vale a pena cooperar e refletir a inclusão escolar de modo a construir um processo de inclusão mais eficaz, visando o aprendizado de qualidade para os alunos com NEEs.

2.4.4 Adaptação e Mudanças

O processo de inclusão na escola vem se concretizando não de forma plena, mas segue como um caminho. Após vitória no processo consultivo e ingresso no cargo de direção escolar, começamos a colocar em prática algo que já era previsto no plano de gestão, como a alteração do espaço dedicado aos alunos com NEEs, que não era acessível as reais necessidades educativas deles. Assim, apesar de muitos entraves, é feita a mudança para uma sala ampla, com acessibilidade, mais arejada e mais confortável para atender os nossos alunos.

Entretanto, esse atendimento ainda opera com certas dificuldades porque não há uma sala de recurso multifuncional, ou seja, os recursos digitais e informatizados precisam chegar para que o colégio ofereça um aprendizado que traga significados e releitura de mundo para esses alunos. Esses recursos são imprescindíveis na atualidade, pois existem no mercado inúmeros softwares, plataformas e programas de apoio para os alunos com NEEs. Infelizmente, a equipe gestora não possui autorização para compra dessas ferramentas, pois as verbas que chegam para a escola são definidas pela SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação) e pelo Governo Federal. Com isso, ficamos de mãos engatadas, em se tratando desses mecanismos de suporte. É preciso garantir uma educação de qualidade para esses alunos, que já carregam inúmeros desafios, assim, sobre isso não depende só da escola e sim dos órgãos competentes.

A precariedade da inclusão escolar também é sentida na realidade pública estadual de educação, pois há tempos não existe concurso público que ofereça vagas para os professores atuarem na educação especial das escolas. Assim, na atualidade, o colégio pode desviar professores Docentes (Doc II) que atuavam no seguimento do antigo ensino 1ª a 4ª séries para desempenhar a função de professora de sala de recurso, mediante capacitação oferecida pela própria Secretaria Estadual de Educação

(SEEDUC). Mais uma vez, a direção escolar não possui poder de contratação de recursos humanos, então, a solução encontrada se baseia e se fundamenta nos materiais disponíveis, numa equipe de coordenação pedagógica atuante, numa equipe de orientação escolar colaborativa e de uma liderança influente para que seja um ambiente interno mais acolhedor, prazeroso e feliz.

CONCLUSÃO

A proposta dessa investigação narrativa foi aprofundar como os núcleos escolares podem contribuir para o processo inclusivo dos alunos com NEE. Sob o olhar de diretora adjunta é perceptível o quanto essa função é importante para promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Para as instituições de ensino, a pesquisa poderá problematizar se, de fato, o processo inclusivo está acontecendo. Já para a educação inclusiva retrata como os profissionais da educação, os agentes de formação, estão atuando para eliminar as barreiras que obstruem o processo de ensino- aprendizagem desses alunos.

Frente ao objetivo específico que pretende *“Conhecer e Analisar o processo de inclusão do aluno (NEE), considerando os núcleos existentes e atuantes no colégio”*, conclui-se que: a) Orientador Educacional, cuja função é exercida no colégio desde 2018, ainda encontra alguns percalços que interferem no processo de inclusão, especialmente no que se refere aos recursos fornecidos para sua melhor atuação. Quanto a sua contribuição para o processo inclusivo, não restou dúvida de que sua atuação em conjunto com a professora da sala de recurso, reforçavam o viés humanista da escola, pois eles atuavam ainda em conjunto com os demais núcleos, família, professores e especialmente com os alunos com NEEs, acolhendo-os, incluindo e colaborando para a melhora na autoestima e nas relações com os colegas da classe, professores e funcionários; b) Professora da Sala de Recursos, embora sua relevância para o processo inclusivo já tenha sido apresentado nessa dissertação, importa reforçar que parte dessa atuação ficou comprometida, devido, especialmente a falta de disponibilização de mais capacitações através dos órgãos superiores que regiam seu processo de trabalho, possibilitando maior diálogo entre essa profissional, alunos das demais turmas regulares e seus respectivos professores. Outros fatores como indisponibilidade de material e recursos para o trabalho, assim como a pouca conscientização dos alunos e família acerca da importância de permanecerem na sala de recursos, também contribuíam para o desenvolvimento do processo inclusivo neste núcleo; c) Coordenação Pedagógica, conclui-se que a equipe pedagógica orienta de forma atenciosa e minuciosa, aproximando o corpo docente e os pais dentro do contexto inclusivo. Entende-se que o(a) coordenador(a) pedagógico

articulava o orientador educacional e a professora da sala de recurso com o propósito de proporcionar ao aluno com NEE uma grande oportunidade de ser inserido de maneira individualizada e; d) Liderança, a equipe diretiva assume uma liderança democrática. Alguns desafios foram evidenciados e estes contribuíam para que o processo de inclusão de alunos NEE foi retardado na instituição.

Quanto ao objetivo que pretendeu “*Conhecer como a liderança e a comunidade educativa envolvida com os alunos NEE podem favorecer a compreensão da inclusão no processo de ensino*”, conclui-se que A pequena comunidade escolar assim construída passaria a ser o sustentáculo dos atributos de uma sociedade verdadeiramente humana e democrática. Portanto, a Educação Inclusiva pode ser interpretada de forma diferente dependendo da perspectiva que é concedida, mas deve ser considerada como um todo. O que devemos ter claro é a necessidade de reestruturar as escolas regulares para a inclusão. Desse modo, é importante ressaltar que a Educação Inclusiva deve ser entendida como uma educação para todos, entendida como um bem comum. “Educação para Todos” significa alguma coisa, é educação para a mudança reflexiva e adaptação de si mesmo, para a mudança cooperativa de relacionamentos com os outros e para a mudança respeitosa e holística do ambiente que compartilhamos. E o ensino evolutivo tem que ser necessariamente crítico.

A escola é um espaço aonde a liberdade e a diversidade cultural devem ser trabalhadas em prol de uma cultura que reconheça os alunos em suas diferenças e os acolham conforme as suas necessidades. Tendo estes aspectos em consideração, o termo inclusão visa dar um sentido mais comunitário às escolas, promovendo assim o sucesso de todos os seus integrantes, alunos, professores e pais, trabalhando em conjunto para formarem laços de cooperação e compromisso.

O líder, quando intervém de forma positiva, motiva, gerando mudanças que têm repercussões também positivas no rendimento e nos resultados da aprendizagem. Fomenta ainda na organização escolar a participação efetiva da equipe na tomada de decisões sobre questões cruciais em torno da prática educativa existente na instituição de ensino.

Quanto ao objetivo que pretende “Investigar se na prática educativa os direitos dos alunos NEE são assegurados”, observa-se que o processo inclusivo

apresenta lacunas e ainda precisa responder a todas as dúvidas e questionamentos relativos às necessidades educativas especiais investigando, mantendo-nos informados, atualizando-nos constantemente, cuidando dos alunos e sobretudo partilhando as experiências que adquirimos ao longo da nossa profissão docente. O trabalho diário em sala de aula com uma criança que precisa de educação especial pode não ser fácil, mas também não é impossível, a diferença está no comprometimento com a educação e aprendizagem do aluno, assumindo essa atitude estaremos dando a necessária atenção a educação especial.

Existem muitas vantagens dos alunos com NEE se maticularem nas salas de aulas regulares, dentre os quais se destaca que: todos os alunos se beneficiam dos recursos disponíveis em uma sala de aula inclusiva e o professor de educação especial pode ajudar todas as crianças em uma sala de aula inclusiva, não apenas os alunos da educação especial. Uma estratégia educacional chave em uma sala de aula inclusiva é dividir os alunos em pequenos grupos e ensinar as crianças de acordo com suas necessidades particulares de aprendizagem.

Vamos lembrar que uma criança com NEE requer o apoio de outras pessoas, porém, não devemos cair na superproteção, pois esse é um erro frequentemente cometido. Subestimar as capacidades da criança ou considerá-la incapaz de realizar certas atividades não permitirá avanços em sua autonomia e segurança pessoal. Pelo contrário, com esta atitude tornamos a criança insegura e medrosa, o que por sua vez afeta a sua permanência na instituição de ensino e o seu desenvolvimento na sociedade. É importante também que o professor observe e identifique os sentimentos dos alunos, nesse sentido, a autoestima e a aceitação desempenham um papel relevante.

Os alunos com NEE precisam elevar sua autoestima, aceitar-se e ser aceitos como são, sentir-se amados e protegidos, não ter medo de realizar atividades diversas e, acima de tudo, entender que seu estado não é ruim, que como seres humanos têm direitos, os mesmos direitos que os outros e que apesar de não poderem exercer algumas atividades, possuem qualidades que os tornam únicos e especiais.

Enfim, a inclusão depende da mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se efetiva com simples recomendações técnicas, mas

com reflexões de todos que estão envolvidos no processo educacional, de maneira que mudanças profundas sejam propostas pela rede de apoio, rumo a escolas abertas para todos.

Alguns desafios e dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa foram encontrados, no entanto, impossibilitaram de atendermos aos objetivos propostos. O processo de escrita mais desafiador foi sem dúvida atribuído ao período pandêmico. Os alunos com NEE já possuem dificuldades de acesso escolar em um ano letivo normal, porém, durante o processo de adaptação ao sistema EAD de ensino e depois ao ensino híbrido foram muito comprometidos e logo o processo inclusivo dedicado a eles teve que ser reformulado. Com isso, as narrativas dos núcleos escolares que compõem a pesquisa (orientador educacional, professora de sala de recurso, coordenação pedagógica e diretora adjunta) tiveram que ser revistas e atualizadas.

Esta pesquisa não se encerra aqui, poderá ser um caminho para que futuras investigações sejam feitas em prol de uma educação inclusiva de sucesso, que redefina questões cruciais no desenvolvimento pedagógico e social dos alunos com necessidades educativas especiais.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. (2018). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus.
- Anadon, B.C.& Russo, K. (2019). Interculturalidade e Inclusão na Educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. *Educação Cultura & Comunicação*, v. 11, n. 3, p. 24-51.
<https://doi.org/10.12957/periferia.2019.45645>
- Bentes, J. A. De O. et al. (2016) Normalidade, diversidade e diferença: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 795–816.
<https://doi.org/10.21723/RIAAE.v11.n2.p795>
- Bento, A. (2008). "Desafios à Liderança em Contextos de Mudança", in Educação em Tempo de Mudança. Universidade da Madeira.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 5, n. 1, p. 19-25.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Brito, R. L. G. L. (1998) Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar. In: Pinto, F.C.F.; Feldman, M. & Silva, R. C. (org.). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP.
- Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21-7.
- Bush, T. (2008). "Models of educational leadership" in *Tony Bush (2008). Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- Camargo, E. P. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>
- Carvalho, R.E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R.E. (2002). *Removendo Barreiras para a aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Cavalcante, M (2005). Como criar uma escola acolhedora. In: *Nova Escola*. mar, ed 180. São Paulo: abril.

- Cavalcanti, A. V. (2014). O papel do gestor escolar no processo de inclusão. *Presidente Prudente, Colloquium Humanarum*, v. 11, n. Especial. [https://doi.org/10.5747 / ch.2014.v11.nesp.000632](https://doi.org/10.5747/ch.2014.v11.nesp.000632)
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. (1988). Asking questions about telling stories. In: Kridel, C. (Org). *Writing Education Biography*. Explorations in Qualitivy Research. Nova York: Garland reference library of social science, p.243-253.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M (2011). *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. GPNEP- ILEEL- UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Conselho Nacional de Educação*. (2001). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N °17/2001, de 17 de agosto de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (46-56).
- Coll, C; Marchesi, A & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Vol. 3. 2ªed. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. (2003). *Aprendizagem escolar e construção de conhecimento*. Porto Alegre, Arned.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Editora Porto.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado*. O essencial para ensinar e aprender. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, A. B. V. & Carpnetti, P. (2005). Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: *Inclusão escolar: travessias (a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutico lugar de vida) casa do psicólogo*. São Paulo.
- Dall' Acqua, M. J. C.; Vitaliano, C. R. (2010). Algumas reflexões sobre o processo de inclusão dêem nosso contexto educacional. In: Vitaliano (org). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL.

- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3 (1), 25-35
- Dicio. (2021). Dicionário Online Aurélio de Português. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/>
- Endres, B. (2007). The conflict between interpersonal relations and abstract systems in education. *Educational Theory*, 5(2), 171-186.
- Eyng, A. M. (2002) Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola - um desafio permanente. *Revista Educação em Movimento*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 25 - 32, jan./ abr.
- Ferreira, M. E. C.; Guimarães, M. (2008) *Educação inclusiva*. Editora: DP &A.
- Fernandes, J. R. O. (2005). Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388.
- Figueira, E. C. S. (2019). *Introdução Geral à Educação Inclusiva*. São Paulo. Figueira Digital/Agbook.
- Flavell, J. H. *Speculations about the nature and development of metacognition*. In: Weinert, F. E.; Kluwe, R.H. (Eds.). (1987) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p.21-29.
- Fonseca, V. (1995). Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, V. XVI, nº 1, 2008 | 5- 20.
- Gadotti, M. (1979). Ação pedagógica e prática social. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 4, p. 5-14, set.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gatti & Barreto. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas.
- Góis, C. S. (2011). *Lideranças transformacional, transacional e laissez-faire: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores), Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

- Gomes, A. (2003). *A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento*. Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de educação física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e". Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, na Área de Especialização de Desporto de Crianças e Jovens. FCDEF - UP, Porto.
- Gonçalves, A. (2017). *Diversidade e inclusão na educação*. Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27018_13498.pdf
- Grangeat, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto.
- Habermas, J. (2003). *Democracia e direito entre facticidade e validade*. São Paulo: Ed. Tempo Brasileiro.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London: National College for School Leadership.
- Hartmann, L. (2017). Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cad. CEDES, Campinas*, v. 37, n. 101, p. 45 -64.
- Honneth, A. In: Fraser, N. & Honneth, (2006) *A. Redistribución o reconocimiento: un debate políticofilosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Houaiss. (2009). *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Inocêncio, S. A. M.; Resendes, L. C. G. (2014). Estilo(s) de liderança escolares, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, Anápolis, v. 3, n. 3, jul./dez.
- Labov, W. (1997). *Some further steps in narrative analysis*. Recuperado de <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>
- Labov, W. (2001). *Uncovering the event structure of narrative*. Recuperado de <http://www.iing.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>
- Labov, W. J., Waletzky (1967). *Oral version of personal experience*. Recuperado de <http://www.clarku.edu/~mbamberg/Labov&Waletzky.htm>
- Lanna Junior, M. C. M. (2010). *História do Movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21ª edição.

- Libâneo, J. C. (1982). Saber, saber ser, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *ANDE*, São Paulo, n. 4, p. 40-44.
- Lieblich, A.; Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Litwing, H. & Stringer, A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lozano, J. (2017). *Educar en la diversidad*. Ed. Davinci.
- Lück, H. et al. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (5 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Revista da Psicologia da Educação*, nº 20 – 2005. Acessado em 20.04.2021.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M.T. E. (1997) *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: edições científicas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A.
- Martins, M. A. (1995). *O professor enquanto agente político*. 13ª Ed. Loyola.
- Matiskei, A. C. R. M. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 23, p. 185-202.
- Maximiano, A. C. M. (2000). *Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Mazzotta, M. J. S.; Sousa, S. M. Z. L. (2000) Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108.
- Meyer, D. E. et al. (2014). Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026.
- Minayo, M. C. S. (org.). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação. (1998a). Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília.

- Ministério da Educação. (1998b). Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Neves, J. G. (2000). *Clima Organizacional, cultura Organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, p. 75 -98.
- Nunes, V. (2009). *O papel das emoções na Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Oliveira, J. D. (2018). *A diversidade cultural em sala de aula*. Monte Carmelo.
- ONU. *Declaração do milênio*. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_milenio_nacoes_unidas.pdf
- Otoni, M. A. M.; Cordeiro, S. M.; Otoni, S. C. M. (2015). Políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Desenvolvimento Social*. V.14 N.1.
- Pacheco, A. T. (2002). *Material de oro*. Bloques Multibásicos. En: matemáticas educación revisión. p. 51-56.
- Pinnegar, S.; J. G. Daynes. (2007) Locating narrative inquiry historically. In: Clandinin, D. J. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, v. 8, n. 1, p. 5-23.
- Polkinghorne, D. E. (1998) *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Riveros-Barrera, A. (2012). A distribuição da liderança como estratégia de aprimoramento institucional. *Educação e educadores*, 15 (2).
- Rocha, Solange. O INES e a Educação de Surdos no Brasil. Vol. 01. Rio de Janeiro: INES/2007.
- Sage, D. D. (1999). *Estratégias inclusivas para o ensino inclusivo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, M. P. (2018). Perspectives théoriques sur L'interculturalité et sur

- L'inclusion au Brésil. In: C Borri- Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (Dir). *La formation des éducateurs em contexte de diversité: une perspective comparative Québec- Brésil* Montreal, Qc: DEEP, p.75-90.
- Santos, M. S. dos [et al]. (2010). *Inclusão: reflexões e possibilidades*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- SESI RJ. (2015). Sete mensagens importantes sobre liderança em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.firjan.com.br/publicacoes/publicacoes-de-economia/sete-mensagens-importantes-sobre-lideranca-em-escolas-publicas-estaduais-do-rio-de-janeiro.htm>
- Silva, A. L. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto.
- Silva, A. K. L. S. (2013). Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. *Rev. NUFEN*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25.
- Silva, E. L.; Menezes, E. M. (2001). Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. 3. ed. *Rev. atual*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Silva, M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, V. (2015). *A Diversidade em Sala de Aula: Um desafio sempre Atual*. Monografia Universidade Aberta do Brasil. Buritis, MG.
- Souza Junior, L. (2011). Política de Democratização do Acesso ao Ensino Superior. In: Souza Junior, Luiz de; F, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barbosa de (Org.). *Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011. P. 37-56
- Stainback, S. & Stainback, W. (2019). *Aulas inclusivas*. Ed. Narcea.
- Torres, R. M. (2001). *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Unesco (1995). *Informe final de la Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca, junio de 1994. Madrid, UNESCO/MEC.
- Unicef. *UNICEF alerta que 3,5 milhões de estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018*. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-que-3-5-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-escola-em-2018>
- Vygotsky, Lev S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos*

processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes. 168p.
(Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: DF.

Declaração universal dos direitos da criança. (1959). Unicef.

Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. (2011). Brasília: DF.

Decreto nº 44.773, de 6 de maio de 2014. (2014). Rio de Janeiro: RJ.

Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. (1973). Brasília: DF.

Deliberação CEE Nº 3PCD55, de 14 de junho de 2016. (2016). Rio de Janeiro: RJ.

Lei nº 8276 de 09 de janeiro de 2019. (2019). Brasília: DF.

Lei 6491, de 11 de julho de 2013. (2013). Rio de Janeiro: RJ.

Lei Brasileira de inclusão - Lei Nº 13.146/15. (2015). Brasília: DF.

Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Brasília: DF.

Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. (2000). Brasília: DF.

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. (2004). Brasília: DF.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Brasília: DF.

Lei nº 4528, de 28 de março de 2005. (2005). Rio de Janeiro: RJ.

Lei Nº 7299 de 03 de Junho 2016. (2016). Rio de Janeiro: RJ.

Lei Nº 7329 de 08/07/2016. (2016). Brasília: DF.

Lei nº 7329, de 11 de julho. (2016). Rio de Janeiro: RJ.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Brasília: DF.

Lei nº 8192 de 04 de dezembro de 2018. (2018). Rio de Janeiro: RJ.

Lei Nº 8276 de 09 de janeiro de 2019. (2019). Rio de Janeiro: RJ.

Projeto Político Pedagógico do Colégio. (2018). São Gonçalo: RJ.

Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001. (2001). Brasília: DF.

Resolução SEEDUC nº 5.160, de 28 de novembro de 2014. (2014). Rio de Janeiro: RJ.