

ANDRÉA DA SILVA COSTA VASCONCELOS

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA LIBERALINO DE JESUS
PEREIRA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2018

ANDRÉA DA SILVA COSTA VASCONCELOS

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA LIBERALINO DE JESUS
PEREIRA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

PORTO, 2018

ANDRÉA DA SILVA COSTA VASCONCELOS

Gestão escolar e educação inclusiva: um Estudo de Caso sobre a formação continuada de professores na Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau do Mestre em Gestão da Educação Trabalho elaborado sob a Orientação do Professor Doutor Orlando Fragata

(Andréa da Silva Costa Vasconcelos)

Porto, 2018

RESUMO

A Educação Especial refere-se a uma área do conhecimento que é respaldada pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando ao atendimento às crianças especiais, utilizando-se das mais variadas estratégias, com vistas à qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse preâmbulo, insere-se a formação dos professores que atuam nesta área, levando-se em consideração a maior e melhor qualificação desses profissionais para o atendimento a essas crianças.

Este trabalho propõe-se a analisar as políticas de ações inclusivas desenvolvidas pela Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira, no intuito de perceber se essas ações estão realmente intensificando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, apresenta-se um breve histórico no que tange às diretrizes educacionais que orientam as práticas no contexto da educação especial, enfatizando o Brasil. Destacam-se os aspectos legais, tais como leis, políticas, diretrizes, objetivos, ações que servem de embasamento teórico e prático para o bom desempenho dos profissionais que estão imersos no contexto da educação especial, com ênfase especial para a formação profissional (inicial e continuada).

Apresenta também informações voltadas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em que se destaca a formação profissional, bem como o uso de recursos multifuncionais e a estrutura escolar para o melhor desenvolvimento das ações do professor. Utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e de campo na UEB supracitada. Como técnicas de coleta de dados optou-se pelo questionário.

Os resultados apontam que, mediante a pesquisa efetivada, embora a comunidade escolar desenvolva ações relacionadas à inclusão, faz-se necessário ainda um esforço coletivo no que tange às ações inclusivas, em que sejam englobadas as carências e necessidades dos alunos inclusos nessa unidade de ensino, no intuito de que se maximizem as práticas voltadas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos inclusos na escola pesquisada. Para isso, sugere-se uma proposta de intervenção pautada nessa temática.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação inclusiva. UEB Liberalino de Jesus Pereira. Proposta de Intervenção.

ABSTRACT

Special Education refers to an area of knowledge that is supported by the Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education, aiming at attending special children, using a variety of strategies, with a view to quality in teaching and learning processes. In this preamble, the training of teachers who work in this area is inserted, taking into account the higher and better qualification of these professionals for the care of these children.

This paper proposes to analyze the policies of inclusive actions developed by the Unit of Basic Education Liberalino de Jesus Pereira, in order to understand if these actions are really intensifying the improvement of teaching and learning processes. For this, a brief history is presented regarding the educational guidelines that guide practices in the context of special education, emphasizing Brazil. Legal aspects, such as laws, policies, guidelines, objectives, actions that serve as a theoretical and practical basis for the good performance of professionals who are immersed in the context of special education, with special emphasis on vocational training (initial and continued).

It also presents information related to the Specialized Educational Assistance (AEE), in which professional training is highlighted, as well as the use of multifunctional resources and the school structure for the better development of the teacher's actions. The methodology of qualitative research was used, involving bibliographical and field research in the aforementioned UEB. As data collection techniques, the questionnaire was chosen.

The results point out that, through the research carried out, although the school community develops actions related to inclusion, it is still necessary a collective effort regarding the inclusive actions, which include the needs and needs of the students included in this unit of education, in order to maximize the practices aimed at improving the teaching and learning processes of the students included in the researched school. For this, a proposed intervention based on this theme is suggested.

Keywords: School management. Inclusive education. UEB Liberalino by Jesus Pereira. Proposed Intervention.

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de toda inspiração.

Ao meu marido, Pedro Vasconcelos, pelo apoio, incentivo e companheirismo.

À minha filha Ana Flávia, pela compreensão, pelos momentos de ausência e por dar mais significado a minha vida.

À minha família, em especial, aos meus pais, por tudo que fizeram para que eu chegasse até aqui.

E às minhas amigas, companheiras de vida e de estudo Ariane, Mônica, Luciana e Francileide pelo incentivo e encorajamento.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos, em particular:

Ao professor doutor Orlando Fragata, pela sua paciência, disponibilidade, apoio e partilha de saberes.

Aos professores, gestores, coordenadores, vigilantes e auxiliares de serviços gerais da UEB Liberalino de Jesus Pereira, que prontamente responderam aos questionários, sem os quais, não poderia realizar este estudo.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	V
DEDICATÓRIA.....	vi
AGRADECIMENTOS.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	viii
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
I. INTRODUÇÃO.....	1
II. JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	4
III. REVISÃO DA LITERATURA.....	8
3.1. Educação especial no contexto das políticas públicas e a perspectiva da inclusão..	8
3.1.1. <i>Bases Legais para a Educação Especial no Brasil</i>	8
3.1.2. <i>Formação de professores para a Educação Especial</i>	18
3.1.3. <i>O contexto legal e histórico da formação de professores</i>	22
3.2 Inclusão escolar: conteúdos e características.....	27
3.2.1. <i>Ações pedagógicas para uma educação inclusiva de qualidade</i>	35
3.3. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva.....	44
3.3.1. <i>Gestão escolar: breves considerações</i>	45
3.3.2. <i>Gestão e Inclusão: conquistas e desafios</i>	50
IV. METODOLOGIA.....	54
4.1. Problemática da Pesquisa.....	55
4.2. Objetivos da pesquisa.....	56
4.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	56
4.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	56
4.3. A Pesquisa: instrumentos e procedimentos.....	56
4.4. Participantes.....	58
4.5. A UEB Liberalino de Jesus Pereira: caracterização.....	58
4.5.1 <i>Estrutura física</i>	60
4.5.2 <i>Estrutura organizacional</i>	62
4.5.3. <i>Características da comunidade</i>	62

V. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	65
VI. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	92
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

ÍNDICE DE APÊNDICES.....	106
Apêndice 1 – Questionário Merendeiros e Porteiros.....	107
Apêndice 2 – Questionário Gestora.....	111
Apêndice 3 – Questionário Professores.....	116
Apêndice 4 – Carta de Apresentação aluna do Mestrado.....	121
Apêndice 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
Apêndice 6 – Termo de Concordância.....	124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade.....	65
Gráfico 2 – Gênero.....	66
Gráfico 3 – Habilitação acadêmica.....	67
Gráfico 4 – Total de anos de serviço.....	67
Gráfico 5 – Tipo de vínculo.....	68
Gráfico 6 – Recebimento de crianças com necessidades especiais.....	69
Gráfico 7 – Preparação da escola para o recebimento de alunos com necessidades especiais.....	69
Gráfico 8 – Principal entrave quanto ao processo de inclusão na escola.....	70
Gráfico 9 – Contribuição dos funcionários com a prática inclusiva.....	71
Gráfico 10 – Participação dos funcionários em formação de inclusão.....	72
Gráfico 11 – Opinião dos funcionários sobre a importância de formações acerca da inclusão.....	72
Gráfico 12 – Indicação dos funcionários da escola a uma mãe com filho com alguma NEE.....	73
Gráfico 13 – Opinião dos funcionários quanto a colocação do filho com NEE (caso tenha) na escola.....	74

Gráfico 14 – Idade.....	77
Gráfico 15 – Gênero.....	77
Gráfico 16 – Habilitação acadêmica.....	78
Gráfico 17 – Total de anos de serviço.....	79
Gráfico 18 – Tipo de vínculo.....	79
Gráfico 19 – Formação dos professores.....	80
Gráfico 20 – Recebimento dos alunos com NEEs em salas de aula regulares.....	81
Gráfico 21 – Presença de outro professor ou auxiliar em sala de aula.....	81
Gráfico 22 – Diminuição de alunos nas salas em que ocorre a inclusão.....	82
Gráfico 23 – Rendimento da turma e o trabalho do professor.....	83
Gráfico 24 – Frequência dos alunos, no contra turno, na sala de recursos.....	83
Gráfico 25 – Compartilhamento do trabalho do professor com a sala de recursos.....	84
Gráfico 26 – Acompanhamento de alunos inclusos junto a uma equipe multidisciplinar.....	85
Gráfico 27 – Existência de equipe multidisciplinar.....	85
Gráfico 28 – Principal desafio quanto ao processo de inclusão.....	86
Gráfico 29 – Indicação da escola para uma mãe com filho com NEE.....	87
Gráfico 30 – Matrícula do filho com alguma NEE na escola campo.....	87

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANEEs – Alunos com Necessidades Especiais Educativas
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CF – Constituição Federal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISE – Instituto Superior de Ensino
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEs – Portadores de Necessidades Especiais

UEB – Unidade de Educação Básica

I. INTRODUÇÃO

A luta pela educação inclusiva constitui-se em um movimento a nível mundial, cujas ações políticas, culturais, pedagógicas e sociais estão envolvidas e pautadas na defesa ao direito de todos nos processos de ensino e de aprendizagem. A educação inclusiva pauta-se na concepção de direitos humanos que compila os ideais de igualdade e diferença como valores indissociáveis e que caminham rumo à ideia de igualdade e democracia no âmbito escolar.

A valorização da diversidade humana instiga interesse de muitos estudiosos e, nesse preâmbulo, devem ser desenvolvidas ações de aceitação das diferenças e não uma simples gestão dos desafios que ocorrem no dia a dia escolar. Assim sendo, faz-se necessário que a escola ache respostas no processo educativo, a fim de que sejam atendidas as necessidades de seus alunos e a valorização das diversidades, enriquecendo e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a escola, atualmente, deve ter em seu projeto pedagógico a ideia de unidade diversificada, à proporção que, concebida como instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção, cabe ao gestor, organizar a instituição escolar de forma que a mesma se pautem como representação democrática. Assim sendo, pode-se entender que a expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) refere-se a crianças que possuem dificuldades para aprender, não necessariamente relacionada a uma deficiência.

É sabido que a tarefa da gestão para uma educação inclusiva é difícil, porém é tempo de mudanças de valores e de atitudes. Nesse sentido, ratifica-se que a educação inclusiva consiste em ação imprescindível ao êxito dos alunos com NEEs, e as transformações para a inclusão pressupõem o desenvolvimento de uma nova cultura de gestão educacional e, neste caso, é o sistema escolar que deve se ajustar para satisfazer às necessidades de todos os educandos.

Face a essa ambiência, o inter-relacionamento entre a comunidade escolar, as famílias e entorno escolar é a melhor maneira para alcançar a inserção social e pedagógica apregoada pela educação inclusiva. É de intensa relevância que a figura do gestor, levando-se em consideração o contexto da educação inclusiva, assuma papel de destaque na gestão compartilhada, perante a diversidade, compreende-se a educação inclusiva como tema significativo e aberto a investigações.

Nota-se, pois, que, para um ensino e uma aprendizagem de qualidade é necessário construir um relacionamento seguro e encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem para a implementação de práticas educativas que vislumbrem o atendimento a todos os educandos com equidade e qualidade. Essa prática requer que a escola inclusiva seja entendida como um processo inovador que será adquirido em etapas e que o mesmo esteja em constante processo de construção e seja viabilizado com urgência na prática cotidiana.

Este trabalho, então, foi instigado pelo interesse em analisar as políticas de ações inclusivas efetivadas pela Unidade de Educação Básica (UEB) Liberalino de Jesus Pereira, no intuito de perceber se essas ações estão realmente intensificando a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, em que foi desenvolvido um Estudo de Caso na escola acima referida para averiguar os procedimentos da gestão nas práticas inclusivas.

A pesquisa encontra-se assim estruturada: no primeiro capítulo, a introdução, em que, de forma sucinta, tem-se a breve apresentação do trabalho, e a estruturação do mesmo.

O segundo capítulo trata da justificação do projeto, em que se inserem a problematização e o porquê do desenvolvimento da pesquisa.

O referencial teórico é focado no terceiro capítulo, onde são citados os autores que respaldaram o trabalho, no intuito de que se pudesse obter maior embasamento teórico no que tange à temática em evidência.

Já no quarto capítulo apresenta-se a metodologia, onde se definem os objetivos e se apresentam os instrumentos e os procedimentos utilizados no Estudo de Caso.

No quinto apresentamos os resultados obtidos e no sexto capítulo, apresenta-se a proposta de intervenção, pautada na problemática da pesquisa, em que se sugerem ações de melhoria para a escola pesquisada.

No sétimo capítulo têm-se as considerações finais, cujas informações voltam-se para as ideias conclusivas do trabalho, dispendo de forma breve tudo o que foi explanado nos capítulos anteriores.

II. JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

O desafio maior dos sistemas educacionais é o de oferecer um ensino de qualidade, cuja formação do aluno ocorra em termos do desenvolvimento de um cidadão participativo, crítico, proativo e consciente de seu papel na sociedade.

A escola, pois, destaca-se pelo seu papel significativo de formar e informar os educandos que fazem parte de seu cenário, onde haja um comprometimento de professores, funcionários, alunos e família, requerendo, ainda, grande parceria com a sociedade em que se insere nas responsabilidades de suas tarefas. Essa instituição escolar, ainda que se assemelhe a outras, destaca-se pela sua finalidade principal: a educação por todos e para todos.

Atualmente, a questão da inclusão de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (PNEs) tem sido amplamente discutida no contexto social, em que se percebe a emergência de ferramentas para regulamentação do processo de inclusão social e educacional (Moreira; Michels; Colossi, 2008).

Entretanto, ainda consoante a autoria acima referida, tem-se que, na década de 90, a Assembleia Geral das Nações Unidas confirmou a necessidade da união mundial em virtude da implementação da inclusão social no Mundo, até ao ano de 2010. No caso do Brasil, subscritor desse princípio, tem promovido transformações sociais no intuito de maximizar as ações referentes à inclusão do Plano Nacional de Educação (PNE) em todos os âmbitos, tais quais, no lazer, esporte, mercado de trabalho, educação, em que se percebe a política educacional brasileira agindo nos aspectos pedagógicos, de gestão e de administração.

No que se refere à inclusão no contexto escolar, constitui-se em uma ação de intensa relevância para a melhoria das atitudes e do desenvolvimento social e educativo dos alunos portadores de necessidades especiais, onde os familiares desse público estão na incessante busca dos seus direitos e conquistas na sociedade. Porém, para se reportar sobre o assunto inclusão escolar, é imprescindível refletir sobre o real sentido que está atribuído à questão da educação. A inclusão escolar desses educandos tão especiais constitui-se em uma

temática de intensa relevância e que vem adquirindo um respaldo cada vez maior, principalmente no contexto da sociedade atual, em que a cada dia emergem novas estratégias para lidar com essas crianças, até mesmo em debates e discussões que explicitam a necessidade de um tratamento realmente especial.

Referindo-se ao Brasil, a principal ferramenta que rege a demanda por uma educação inclusiva de qualidade refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394, de 20 de dezembro (Brasil, 1996), que define em um de seus capítulos que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, onde sejam assegurados a eles todos os aparatos para atender às suas necessidades.

Partindo deste princípio, cabe à escola oferecer as condições necessárias para que o aluno tenha o atendimento adequado às suas necessidades de aprendizagem e é sabido que o gestor tem papel fundamental na promoção da inclusão escolar, inclusive em prover uma escola que atenda a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito. A escola deve ser vista como espaço para todos, um espaço democrático, que abrace a diversidade, onde haja a busca de práticas inclusivas que atenda às necessidades de uma política pautada nos direitos humanos, por um ensino de qualidade.

Nesta nova perspectiva a escola deve ser um espaço para acolhimento e valorização dos alunos. Gil (2012) leva a crer que as práticas inclusivas tenham como participantes: o professor, a família, a coordenação pedagógica, a gestão pedagógica e principalmente os órgãos governamentais, no intuito de que as escolas regulares se tornem num espaço para todos, sem discriminação.

O objetivo da educação inclusiva consiste, pois, em proporcionar a participação efetiva de todos os alunos em todas as atividades da escola. O aluno tem que ser visto pela escola e pela comunidade como um ser ativo e participante, como sujeito do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Gil (2012) apregoa que o gestor desenvolva estratégias institucionais que respondam às necessidades e situações da aprendizagem. Além de

diagnosticar, o gestor deve apresentar alternativas possíveis para uma prática inclusiva do professor e para o sucesso da aprendizagem.

Face à importância do gestor escolar nas práticas inclusivas, é imprescindível que ele incentive projetos e momentos coletivos que envolvam toda a comunidade escolar, e isso deve acontecer mediante a elaboração de um planejamento e organização coletivos. A importância de criar ações que valorizem as potencialidades dos alunos, bem como as suas diferenças no processo educativo, derruba a teoria de que os alunos PNEs não tem condições de aprender como os outros alunos.

Partindo do pressuposto de uma educação inclusiva, o papel do gestor suscita pesquisas que podem ser consideradas ações essenciais e primordiais para o oferecimento de um ensino que atenda à diversidade, obtendo-se uma escola pautada na gestão democrática, e que trate a questão da inclusão como imprescindível para o alcance da qualidade na educação.

Destarte, o gestor necessita buscar as necessidades dos alunos, dos professores e da equipe que está intrínseca aos processos de ensino e aprendizagem, a fim de que a escola possa construir espaços para as NEEs, que valorize a identidade e autonomia no contexto escolar e social. Azevedo e Cunha (2013) defendem que os gestores podem conhecer, através de relatos e pesquisas os aspectos reais, as necessidades dos alunos e como ocorre o processo da inclusão na escola, a fim de que seja possível identificar as possíveis barreiras que interferem no processo da inclusão.

Percebe-se que o gestor está promovendo uma educação inclusiva:

Quando abre espaços para o diálogo, a troca de experiências e a interação entre todos que são alunos com necessidades especiais educativas (ANEES) ou não, de uma forma que se respeita as diferenças, respeitando a individualidade de cada um, estimulando o envolvimento de todos e a conscientização no planejamento e na execução das ações a serem implementadas, uma vez que a mudança não pode ser obrigatória e sim encarada com coragem com novas tentativas se assim for preciso e caminhando rumo ao objetivo da inclusão (Veiga, 2014, p. 25).

Nesse preâmbulo e face às transformações sociais, e ainda consciente de que a escola assume o papel gerenciador das diversas informações, assumindo o desafio de transformar as ideias e informações em conhecimentos e saberes, aborda-se essa temática da gestão na perspectiva da inclusão, visualizando-a como necessária para a completude e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma que os mesmos possam ser desenvolvidos de maneira eficaz.

Assim, esse estudo emerge no sentido de intensificar as ações concernentes às práticas inclusivas, enfocando o gestor nesse contexto, levando-se em consideração a necessidade do mesmo para uma atuação baseada na diversidade em função da liderança que exerce, à medida que a comunidade escolar da sociedade atual exige uma educação pública de qualidade, em que todos possam ser beneficiados.

III. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. Educação especial no contexto das políticas públicas e a perspectiva da inclusão

Contextualizar a Educação Especial Brasileira significa apresentar o seu percurso histórico, as suas bases legais, bem como os caminhos já percorridos no que tange à garantia da educação das pessoas público alvo da Educação Especial, de forma que se focalize a relação entre a organização socioeconômica e política vigente em cada época e sua visão e compreensão acerca dessas pessoas.

Assim, à Educação Especial cabe desencadear um amplo debate, no intuito de redimensionar os fundamentos e as concepções que norteiam o fazer pedagógico das escolas, à medida que currículos flexíveis, abertos e dinâmicos, que possibilitam o acolhimento de todas as diferenças presentes no contexto escolar, constituem um fundamento indispensável à inclusão. Essa construção coletiva deve estar refletida em todas as ações e estratégias da escola, levando-se em consideração as mudanças ocorrentes na sociedade atual.

3.1.1. Bases Legais para a Educação Especial no Brasil

Nesse panorama, a Educação Especial tem sido atualmente conceituada levando-se em consideração uma visibilidade consoante a ações que vão além de uma mera concepção de atendimentos. Mediante a LDB esta refere-se a um novo modelo de educação escolar, voltado para a formação de sujeitos críticos e proativos, que realmente exerçam a cidadania de forma efetiva. E, realizando-se uma retrospectiva, pode-se situar a gênese da Educação Especial nos finais do século XVIII. Durante esse período, o que predominava era a rejeição das pessoas tida como anormais. Até meados do século XVI, não havia uma preocupação mais consistente da sociedade no oferecimento de um atendimento de mais qualidade no que concerne aos deficientes (Aranha, 2007).

Assim, por volta dos séculos XVI e XVII, os mesmos eram abrigados em lugares voltados especificadamente para o seu tratamento: eram manicômios ou prisões especiais,

cuja intenção era a de isolamento, mediante um tratamento injusto, em que essas pessoas eram às vezes, submetidas à execução por serem consideradas um perigo para a sociedade e tidas literalmente como “doidas”. Mas, tal situação começou a tomar novos rumos no momento em que:

[...] emergiram as primeiras experiências positivas: o frade Pedro Ponce de Leon que, em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Onã a Educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito. Ele é então reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral (Lima, 2014, p. 15).

Dessa iniciativa, no final do século XVIII e início do XIX, tem-se o surgimento de algumas instituições especializadas em pessoas com deficiência, tal qual a sociedade Pestalozzi, uma instituição voltada para o atendimento ao ‘especial’, que, a posteriori estabeleceu o Instituto Pestalozzi, uma escola voltada para crianças excepcionais e, então, pôde-se considerar a gênese da Educação Especial, com uma educação mais coletiva, mais justa, mais igualitária, mais saudável, mais alegre e tranquila, em que o deficiente passou a ser assistido com mais atenção e com menos rejeição (Januzzi, 2016).

A partir de então, e com as inúmeras mudanças que foram acontecendo no contexto social, foram vários os fatores que contribuíram para que a questão da Educação Especial fosse cada vez mais solidificada, de forma que todos os setores da sociedade passaram a ter grande relevância nesse contexto. As inovações científicas e tecnológicas também tiveram grande contribuição para que se obtivesse mais êxito nos empreendimentos voltados para a Educação Especial.

Passa a nascer, então, uma nova pedagogia, com ideais oriundos de Montessori e Declory, em que se trabalhava no sentido de possibilitar uma educação mediante terapias, o que possibilitou o surgimento acelerado de várias escolas com esses objetivos. Mas, no intuito de que todas essas práticas sejam executadas legalmente e democraticamente, algumas leis foram criadas, a fim de que fosse assegurado o exercício das ações voltadas para a educação inclusiva (Januzzi, 2016).

No âmbito da sociedade vigente, o assunto referente à questão inclusiva ou necessidades educativas especiais tem tido grande destaque, onde emergem ferramentas para a regulamentação desse procedimento. Um dos exemplos disso, consiste na elaboração de documentos que discutem a questão das necessidades especiais e, dentre eles, destacam-se a Declaração de Salamanca como ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a LDB no Brasil. Averigua-se, então, que PNEs foram vistas como doentes, incapazes e até mesmo dignas de pena por muitos, em algumas sociedades muitas vezes eram abandonadas e mortas quando nasciam, pois, acreditava-se que as mesmas não teriam aproveitamento nenhum na sociedade (Veiga, 2014).

A história da Educação Especial no Brasil pode ser dividida em três períodos: de *1854 a 1956*, tomado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; de *1957 a 1993*, definido por ações, de âmbito nacional e de 1994 até a atualidade, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar (Mazzotta, 2015). A educação especial no Brasil, historicamente, é marcada por várias fases. Sasaki (2016), aponta essas fases que são: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Durante a fase da exclusão segundo Sasaki (2016), as pessoas com deficiência eram ignoradas, rejeitadas, perseguidas e exploradas, não havia nenhuma forma de atendimento educacional.

Essa também foi conhecida como fase da negligência ou exclusão total, pois valorizava-se os padrões de beleza e perfeição, as pessoas que nasciam fora dos padrões, com algum tipo de deficiência eram totalmente excluídas da sociedade e até mesmo mortas, com o passar dos tempos na idade média, a deficiência foi concebida como algo sobrenatural, sendo assim, acreditava-se que pessoas que nasciam com alguma deficiência, eram seres possuídos por demônios e deveriam ser maltratadas e marginalizadas pela sociedade, sendo muitas até vítimas da inquisição (Aranha, 2007).

Já na fase da segregação institucional, começou a existir uma preocupação com o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência. O atendimento educacional era oferecido nas instituições especializadas, começando a surgir as primeiras escolas especiais,

como por exemplo em 1854, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, a primeira escola de cegos no Brasil e, mais tarde, em 1890, esta é renomeada para Instituto Benjamim Cosntant. Em setembro de 1857, é fundado por D. Pedro II o Instituto de Surdos Mudos, o qual passou a chamar em 1957 de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo oferecido nesse espaço, diversas oficinas, como sapataria para meninos e tricô para meninas (Brasil, 2008).

A partir deste momento iniciaram-se as diversas discussões em congressos, sobre o currículo e a formação voltada aos professores surdos e cegos, e também sobre os recursos financeiros destinados aos mesmos, colaborando para diversificadas ações voltadas ao atendimento pedagógico ou médico pedagógico dos deficientes.

A fase de integração identifica-se pelo crescimento do número de classes especiais nas escolas do Ensino Regular, ou seja, os alunos “excepcionais”, como assim eram denominados, frequentavam a escola regular, mas eram separados em salas especiais para não atrapalharem o ensino dos alunos ditos “normais” e após passarem por testes de inteligência, estes poderiam ser adaptados a conviver em sociedade.

Nesse instante, vários trabalhos científicos e técnicos em favor das pessoas com deficiência começaram a ser publicados, surgindo também vários institutos responsáveis pelo atendimento a pessoas com deficiência, entre eles destacamos o Instituto Pestalozzi, em 1935 (já citado anteriormente) responsável pelo tratamento de pessoas com deficiência auditiva e mental. Anos mais tarde, em 1950, surge a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), que começou a atender crianças da rede estadual e municipal de ensino em São Paulo. Surge também a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) que tem por objetivo atender os problemas relacionados com a deficiência mental (Aranha, 2007).

Já em 1961 a LDB 4024/61, de 20 de dezembro, garante o direito aos “excepcionais” à educação dentro dos sistemas de ensino, a estes frequentarem as escolas regulares, só que mais tarde, a lei complementar 5692/71, retoma o que havia dito a lei anterior e as pessoas com deficiência retornam a frequentar as escolas especiais, gerando

assim um retrocesso ao atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais (Brasil, 2008).

A Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã, por ser considerada a mais completa e por garantir os direitos à cidadania para o povo brasileiro, dispõe em seu artigo 3º, inciso IV, que é objetivo da República Federativa do Brasil, "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" Já o artigo 5º da Constituição assegura o princípio da igualdade entre todos, "sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade."

Mais adiante, o artigo 205º da CF, garante a Educação como direito de todos e dever do estado e da família, todavia determina também no artigo 206º a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O artigo 208º da CF ressalta, que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Com isso, deixar de oportunizar o ensino a qualquer criança ou jovem que seja, devido a alguma condição seja ele física ou de qualquer outra natureza, é considerada crime, assim como também isolá-los ou separá-los em grupos diferenciando-os dos demais, pois o principal foco da inclusão é o que o próprio nome já diz, integrar a todos sem distinções e separações.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) vem garantir, também no art. 55C a "matrícula de crianças na rede regular de ensino", e complementa no art. 5º que: "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (ECA. Lei n. 8069 de 13/07/1960).

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino, assegurando também a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

E, a partir da Declaração de Salamanca em 1994, é que surgiu o conceito de educação inclusiva, cuja ideia principal é que crianças com algum tipo de necessidade especial educativa, frequente regularmente as escolas de ensino regular. Nesse sentido o termo inclusão, consiste em garantir a todos o acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, não sendo permitido nenhum tipo de discriminação, sendo que a sociedade, deve estar preparada para o acolhimento à diversidade humana, saber aceitar e conviver com as diferenças individuais, oportunizar o desenvolvimento com qualidade em todas as dimensões da vida (Paraná, 2011).

A declaração de Salamanca trata dos “Princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, reafirmando o compromisso para com a Educação para todos, reconhece a necessidade e a importância de oferecer educação de qualidade para todos os alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

O princípio orientador da estrutura de ação em educação especial dessa política é o que as escolas:

Deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, etnias ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares [...]Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (Sasaki, 2016, p. 32).

Na fase de inclusão, é identificada pela sociedade, a necessidade de adaptar-se às pessoas com deficiência, não importando o grau de comprometimento, o aluno tem que ser matriculado na escola regular de ensino, o que difere da fase de integração onde o aluno com deficiência só será inserida no convívio social depois que tenha sido preparado e capacitado para a vida em sociedade.

A promulgação da LDB (Lei n. 9394/96), de 20 de dezembro, considerada uma conquista importante para o sistema de educação nacional, ao abordar a educação enquanto processo amplo que: “Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições, de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Título I, art. 1º).

No que se refere ao ensino de pessoas com necessidades especiais, essa lei determina no seu Título III, art. 4º, que é dever do Estado assegurar o “atendimento educacional gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Essa lei dedica ainda no Título IV, Capítulo V, três artigos relacionados especificadamente, à Educação Especial, dentre os quais destaca-se o art. 58º.

Art.58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos da lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a cinco anos, durante a educação infantil (sem paginação).

Já o art. 59º, ainda nesse contexto apregoa que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

- i) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- ii) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- iii) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- iv) educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- v) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (sem paginação).

Já o Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com isso a educação especial está integrada no ensino regular e é garantida em todos os níveis de ensino. Em maio de 1999, acontece a Convenção de Guatemala, a qual foi promulgada no Brasil pelo decreto 3956/2001, de 8 de outubro de 2001. Essa convenção ratifica os direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência das demais, banindo qualquer tipo de discriminação como qualquer atitude de diferenciação (Brasil, 2010).

No art. 1º (nº 2, “a”), a Convenção traz a definição dos termos discriminação:

O termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência antecedente de eficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência dos seus direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2010).

Nesse sentido, qualquer tipo de diferenciação, restrição ou qualquer forma de exclusão é compreendida como discriminação. Em 2001 o Ministério da Educação lança as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que vem representar um avanço na perspectiva da universalização do ensino, e um marco funcional quanto à atenção e diversidade na educação brasileira (Mantoan, 2013).

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (Mittler, 2013).

Em 2003 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2004, é lançado o documento do Ministério Público Federal “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, que apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos.

Em 2005 é implementado através da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino, em parceria com as Secretarias de Educação em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos, bem como formando profissionais com competência técnica para atender os desafios acadêmicos, sócio emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação (Mantoan, 2013).

Em abril de 2007 foi aprovado, pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. Dentre as ações que visam identificar e solucionar os problemas que atingem a educação brasileira, quanto ao atendimento educacional especializado, aborda que deve haver a implementação da sala de recursos, onde sejam disponibilizados instrumentos necessários à necessidade específica do aluno com deficiência. Estes recursos envolvem a disponibilização de Tecnologia Assistiva, como: Softwares, Livros em Braille, entre outros que facilitam o desenvolvimento escolar desse aluno.

Quanto ao Plano Nacional de Educação, este determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos. Este é composto por metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia de acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. No capítulo referente à Educação Especial: “a educação inclusiva compõe uma nova prática educativa que necessita ser disseminada, pois se apresenta como uma alternativa pertinente à construção da cidadania segundo preceito constitucional.”

E, no que tange às Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento Educacional Especializado - AEE na educação Básica – 2008, discorrem sobre o Atendimento Educacional Especializado, o público alvo, a organização do AEE e as formações e atribuições do professor. Abordam também a questão do financiamento, afirmando que os alunos público-alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) quando matriculados no ensino regular e no AEE (Brasil, 2008).

É conveniente destacar que apesar do avanço no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, o mero direito jurídico não garante a efetivação do direito, ou conforme Paraná (2011, p.26) a equidade educacional não se materializa apenas

“na visão ingênua da crença de que a igualdade de direitos, baseada apenas em postulados formais, amplia, concretamente, as possibilidades de participação.”

Essas bases, pois, vêm auxiliar nas estratégias e ações com referência às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

3.1.2 Formação de professores para a Educação Especial

As transformações ocorridas nas políticas de Educação Especial, principalmente após a introdução, no Brasil, do paradigma de integração e inclusão, já retratados na seção anterior, suscitaram estudos e discussões sobre o processo de formação de professores no que tange às especificidades da Educação Especial, que produziu uma demanda por formação específica na área, que tem se caracterizado por ser ofertada em forma de formação continuada (Bridi, 2011).

A Educação Especial é um ramo específico de atendimento educacional para indivíduos portadores de necessidades especiais e contempla o acesso, à participação e meios para assegurar a aprendizagem dos mesmos. Nessa mesma perspectiva, a Educação Especial também deve propiciar formações continuadas aos docentes visando o atendimento educacional especializado, dessa forma, a educação é uma das condições básicas para que se desenvolva plenamente a autonomia cidadã de cada indivíduo, assim uma educação de qualidade é aquela que possibilita ampliar as potencialidades de cada aluno, assegurando que todos em sala de aula consigam aprender (Pacheco, 2007).

Devido à maior conscientização das esferas públicas no que concerne à inclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito das unidades escolares do Brasil, torna-se necessária uma reflexão sobre a capacitação desses docentes para atuarem pedagogicamente com esses alunos. Dessa forma,

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios que registram ampliação de matrículas, acessibilidade arquitetônica em

prédios escolares, formação de professores com o objetivo de assegurar a inclusão do aluno, garantir acesso e continuidade (Guasselli, 2012, p. 17).

É relevante conhecer os saberes que contemplam a práxis pedagógica norteadores da educação básica e o relacionamento dessas com as diretrizes curriculares nacionais. À priori, sendo o educador um agente social, este produz e incorpora à sua prática vivências e experiências no âmbito dentro e fora da sala de aula (Guasselli, 2012).

Nessa visão, pensar que a inclusão escolar pressupõe transformações paradigmáticas, culturais e comportamentais no âmbito das escolas, haja vista que todo tipo de interação social entre diferentes sujeitos é um processo complexo.

Fazendo-se um resgate histórico, à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, até a década de 70 era direcionada exclusivamente em instituições criadas para esse fim, o que restringia em muito o acesso. Em 1972, com a legitimação do Plano Setorial de Educação e Cultura que essa parcela da população teve um “olhar diferenciado.”

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional começa a ocorrer a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe, como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerado como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Surgiram, assim, as denominadas classes especiais, bem como várias outras modalidades educacionais inclusive, o atendimento desses educandos em classes comuns, sob a égide do paradigma da Integração. Predominava, porém, a visão de dois sistemas separados, estanques: o regular e o especial (Martins, 2012, p. 26).

Nessa década, ocorrem várias ações pertinentes direcionadas para os profissionais que atuam na área, bem como capacitações destinadas aos professores universitários com vista de tornarem-se multiplicadores do conhecimento necessário para atendimento dessa clientela específica. No início da década de 80, foram realizados no Brasil, em torno de 184 cursos voltados para Educação Especial, totalizando cerca 6.707 profissionais alcançados, em várias áreas diretamente ligada à Educação Especial (Martins, 2012).

No decorrer desse processo, constatou-se que a formação docente para Educação Especial assumiu diferentes concepções, de acordo com formatos pré-estabelecidos nos estados brasileiros, sendo assim, alguns foram organizados como Cursos Adicionais para professores que tinham apenas nível médio, outros estados oportunizaram como forma de pós-graduação *lato sensu* e por fim, dentro da grade curricular na formação inicial a nível superior. A partir dos anos 90, e na contemporaneidade, objetiva-se oportunizar a todos os cidadãos que tenham alguma deficiência (física, cognitiva, motora, etc) o pleno acesso a classes regulares, compreendendo a Educação Infantil até ao Ensino Superior (Martins, 2012).

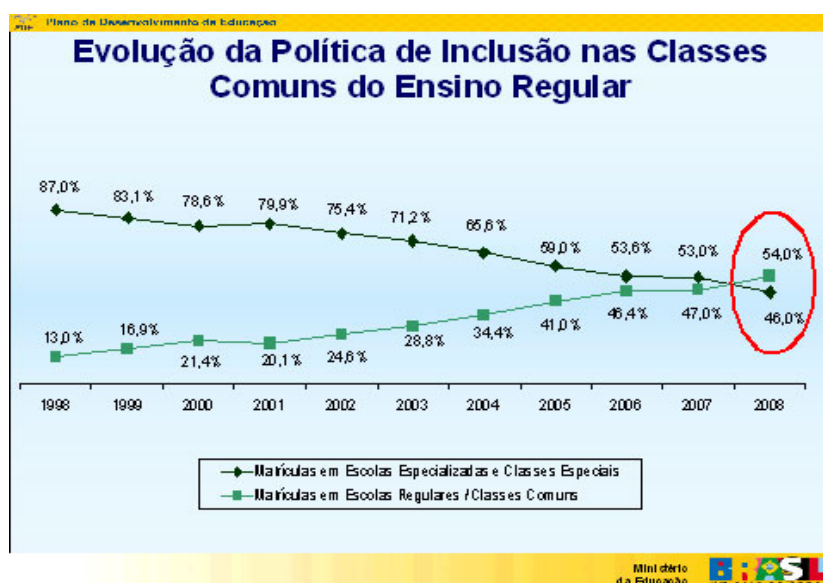


Figura 1: Evolução da Política de Inclusão (1998-2008)
Fonte: Portal MEC (2017).

Visualiza-se, na figura 1, a expansão que o processo de inclusão obteve nos últimos vinte anos, a partir do gráfico feito pelo Ministério da Educação – Brasil, disponibilizado em seu site.

Consequentemente, os professores que ensinam na educação regular necessitam ter e praticar saberes fundamentais para acolher as múltiplas diversidades de seus alunos. Assim, o educador deve se pontuar nas bases do respeito mútuo e no convívio das diferenças (Zoía, 2016). Então,

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso

exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2008, p. 25).

Não há como conceber uma educação verdadeiramente inclusiva, sem a coparticipação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, docentes, administrativos, auxiliares, etc. Estes devem ser aptos a atender adequadamente todo o corpo discente da escola. (Garcia, 2013).

Para tanto, é primordial que os professores, durante sua fase de graduação, tenham os saberes necessários para desenvolver as competências que os auxiliem no trabalho ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Mas, cabe ressaltar que a formação docente não finda na fase inicial, justamente ao contrário, é um processo permanente de aprimoramento profissional contínuo, e por isso, os professores que atuam com a Educação Especial também necessitam se atualizar constantemente, em face da relevância e atenção que a diversidade/ diferenças exige (Martins, 2012).

Entretanto, não basta somente disponibilizar ao aluno o acesso à unidade escolar, se não existir um trabalho pedagógico coerente às necessidades educacionais das crianças/jovens especiais, incluindo os deficientes, superdotados e com transtornos de comportamento.

A formação de professores constitui-se, pois, em uma especificidade da formação profissional e, como qualquer outro tipo, está relacionada à assimilação de saberes e de práticas que constituem a base indispensável para qualquer formação profissional, com vistas a uma conseqüente especialização profissional. Essa formação tem origem em uma instituição específica, em que são disponibilizadas as informações imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos pedagógicos.

No contexto que envolve as políticas para a formação de professores, há uma forma de hierarquização de saberes, em que se fundem conhecimentos teóricos e práticos, que envolvem o domínio de disciplinas, bem como as estratégias para a disseminação do

conhecimento. Tecnicamente falando, o professor é um técnico especialista, que detém as regras gerais do saber, conhecedor das mais variadas estratégias de ensino, que são voltadas para a intensificação do processo de aprendizagem.

3.1.3. O contexto legal e histórico da formação de professores

Historicamente, convém ressaltar que este processo já vigora há tempos, à medida que:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66 *cit in* Saviani, 2009, p. 143).

Assim sendo, pode-se reiterar que as políticas para a formação de professores possuem como marco histórico o século XVII, mas, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional somente no século XIX, após a Revolução Francesa, quando se colocou em evidência a problemática da falta de instrução escolar, período este em que surge o processo de criação das Escolas Normais como instituições que visam a preparação de professores, em que a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi no ano de 1794, instalando-se em Paris, em 1795. Introduziu-se, então, a divergência entre Escola Normal Superior, focada na formação de professores de nível secundário, e a Escola Normal ou Escola Normal Primária, por intencionar a formação de professores do ensino primário (Saviani, 2009).

Trazendo à tona o Brasil, a formação de professores emerge após a independência, quando se preconiza a resolução da problemática da instrução popular. Dessa forma, levando-se em consideração as crescentes transformações na sociedade da época, aliada à questão pedagógica, têm-se os seguintes períodos na história da formação dos professores no Brasil:

- i) ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

- ii) estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- iii) organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando e Azevedo em São Paulo, em 1933.
- iv) organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- v) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- vi) advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

Averigua-se, então que ocorreu um percurso de acontecimentos no que concerne à formação de professores no Brasil, entre os séculos XIX e XX. E, ainda sobre esta questão, Freitas (2013, p. 143) assevera que:

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento a lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático.

Assim, historicamente, as políticas para a formação de professores definem, articulam e estruturam os diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

A educação brasileira, então, teve significativas transformações, nos últimos quarenta anos, destacando-se o processo de expansão industrial e capitalista (década de 70) e as reformas curriculares (década de 90). Esses momentos históricos desencadearam debates acerca da adoção de nova metodologia para a formação profissional docente, haja vista que novas necessidades educacionais foram emergindo. É salutar, mencionar que, as mudanças ocorridas até então explicitaram a fragilidade que era o sistema de formação inicial dos professores. Nesse ínterim, ocorre a necessidade de se reformular a grade curricular ministrada nas instituições públicas e privadas do país, posto que estas estavam enraizadas num sistema autoritário, seletivo e classicista (Sant'ana, 2013).

De acordo com Gatti e Barreto (2012), entre os anos 1970 a 1980, pesquisas já indicavam sérias problemáticas nos cursos de magistério no Brasil, o que gerou fortes questionamentos acerca do mesmo.

Os anos 70 foram uma época na qual a formação docente era moldada em um modelo individualizado onde predominava a realização de atividades dirigidas unicamente para facilitar o aprendizado. Apesar desse padrão, havia estudantes e professores questionadores que buscavam novas leituras (algumas consideradas proibidas) no *locus* universitário (Imbernón, 2013). Ainda nesse contexto, tem-se que:

No final dos anos 70 a influência marxista traz à tona questões relacionadas ao papel da escola como reprodutora da classe dominante. [...] O papel da escola é socializar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade preparando o aluno para a participação ativa na democratização da sociedade. O professor é a autoridade competente que deve direcionar o processo ensino aprendizagem (Branco, 2016, p. 22).

Tomando posse das palavras de Imbernón (2013), durante os anos de 1980 a 2000, foram criados vários programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação.

Sant'ana (2013) salienta que em 1980, a educação do país era centralizada em um modelo tecnicista baseado na racionalidade, eficiência e produtividade. Nessa realidade capitalista, a escola “deve” formar técnicos e o professor também assume papel de técnico, no qual suas deficiências são analisadas e corrigidas, perdendo-se a humanização desse profissional.

A década de 80, representou um modelo hegemônico de educação e formação, abalizado por uma geração de docentes formados sobre pressões do autoritarismo, visão positivista e técnica (Imbernón, 2013).

As duras críticas à formação continuada eram motivadas pela pouca representatividade dos professores nas definições políticas educacionais, dessa forma, estes

programas não condiziam com a realidade da maioria dos educadores e quando aceites não produziam transformações potencias na educação (Gatti; Barreto, 2012).

Um estudo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), nos anos 90, apresentou como resultado a ineficácia do processo de formação dos educadores face às exigências necessárias para atuarem de forma dinâmica e eficaz no ambiente escolar (Brasil, 1999).

Dando prosseguimento ao pensamento de Imbernón (2013), essa época foi profícua na formação continuada dos professores, posto que surgiram novas modalidades, incluindo cursos à distância e o surgimento do tutor.

Logo, na década de 90 o “desenvolvimento intenso de programas de educação continuada teve como objetivo a capacitação para a implantação de reformas educativas” (Gatti; Barreto, 2012, p. 203).

O Plano Nacional da Educação disserta acerca do tema a partir da visão da valorização do magistério e qualificação da educação do Brasil. Este delega a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação no fomento dessa prática (Branco, 2016).

Outras ações desencadeadas pelo MEC apostam na formação continuada: o ‘Pró-letramento (Mobilização pela qualidade da Educação para professores das séries iniciais do ensino fundamental) e o Programa de Incentivo à Formação continuada de professores do Ensino Médio. Há ainda o Fundescola (financiado pelo Banco Mundial) que desenvolve projetos como o PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) e o Programa de Apoio à leitura e escrita) (Branco, 2016, p. 25).

Foram elaboradas propostas para a formação continuada que contemplassem teoria e prática. Nesses modelos propostos destacam-se ideias baseadas no fomento da reflexão do professor.

Ao se analisar os aspectos relacionados com o processo histórico da formação continuada para professores, constatamos que desde o seu surgimento, foi permeada por vários fatores complexos que envolvem a própria concepção do trabalho docente, organização da aprendizagem, trabalho coletivo, papel da escola, etc.

A LDBEN 9.394/1996 explicita que, cabe às universidades formarem os professores nas diferentes áreas de conhecimento e, ainda, colaborarem para a formação contínua deles. No entanto, ainda há um distanciamento das universidades com a formação continuada desenvolvida pelo sistema de ensino municipal e estadual, não se percebe interesse das universidades com as dificuldades vividas pelos seus alunos egressos, hoje docentes em tais sistemas de ensino. O fato (é que) de muitos professores, em sua formação inicial, não (tenham) terem conseguido assimilar com propriedade as teorias estudadas, ou não tiveram a oportunidade de estudá-las enquanto frequentavam a universidade, dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a faixa etária com a qual atuam (Branco, 2016, p. 29).

Assim para que se tenha êxito na construção de novas percepções identitárias do docente através da formação continuada é mister que ocorram parcerias entre as escolas e instituições de nível superior, desenvolvendo dessa forma uma cultura de formação do professor, logo é fundamental que as instituições que formam os profissionais na graduação inicial e continuada tenham a responsabilidade de difundir conhecimentos realmente necessários à plena eficácia da prática pedagógica (Sant'ana, 2013).

Destaca-se que atualmente, no cenário educacional brasileiro, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (início em 2012), formação continuada que foca o Letramento em Português e Matemática para alunos das escolas municipais e estaduais, até ao 3º ano do ensino Fundamental, a partir de encontros formativos para os professores dessa etapa de ensino.

Neste panorama, define-se qualidade de ensino mediante a qualidade da formação do professor, fato este que contribui significativamente para o desenvolvimento da sociedade, ambiente em que se geram as políticas públicas de educação. As circunstâncias, pois, que exigem uma formação profissional relacionada com a prática docente de qualidade não podem

ser deixadas à margem, na medida em que a valorização profissional deve andar em direção à qualidade da educação especial no contexto das políticas públicas e a perspectiva da inclusão.

3.2. Inclusão escolar: conceitos e características

Efetivando-se uma retrospectiva, pode-se situar a gênese da Educação Especial nos finais do século XVIII. Durante esse período, o que predominava era a rejeição das pessoas com deficiência. Até meados do século XVI, não havia uma preocupação mais consistente da sociedade no oferecimento de um atendimento de maior qualidade no que concerne aos deficientes. Nesse contexto, por volta dos séculos XVI e XVII, os mesmos eram abrigados em lugares voltados especificadamente para o seu tratamento; eram manicômios ou prisões especiais; a intenção era a de isolamento; o tratamento era altamente injusto e essas pessoas eram, às vezes, submetidas à execução por serem consideradas um perigo para a sociedade.

Entende-se, pois, por educação especial a educação direcionada aos portadores de necessidades especiais, mental, auditiva, visual, física múltipla e portadores de altas habilidades. A deficiência está relacionada à perda, anormalidade de estrutura ou função de toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. No que tange à incapacidade, está ligada às restrições de ações, em detrimento das consequências de uma determinada deficiência quando se reporta ao desenvolvimento de atividades funcionais. Já a desvantagem refere-se à condição social de prejuízo, cujo sujeito experimenta em virtude de sua deficiência ou limitação (Amaral, Aquino, 2012).

Quando se tem, então, em mente a definição clara desse tipo de educação e face às inúmeras mudanças que foram acontecendo no contexto social, foram vários os fatores que contribuíram para que a questão da Educação Especial fosse cada vez mais solidificada, de forma que todos os setores da sociedade passaram a ter grande relevância nesse contexto. As inovações científicas e tecnológicas também tiveram grande contribuição para que se obtivesse mais êxito nos empreendimentos voltados para a Educação Especial. Nasce, então,

uma nova pedagogia, com ideais vindas de Montessori e Declory, em que se trabalhava no sentido de possibilitar uma educação mediante terapias, o que possibilitou o surgimento acelerado de várias escolas com esses objetivos (Mantoan, 2013).

Mas, no intuito de que todas essas práticas sejam executadas legalmente e democraticamente, algumas leis foram criadas, a fim de que fosse assegurado o exercício das ações voltadas para a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, necessita-se elucidar que, no início século XXI, não se pode mais discutir sobre a inclusão de sujeitos com deficiência. A inclusão educacional necessita ser vista e valorizada como ação pedagógica coletiva, completa e sistemática, cujas instituições que lidam com educação possam adequar as suas ações, levando-se em consideração a educação inclusiva e seus aparatos legais, à medida que uma educação inclusiva implica uma educação para todos, sem distinção de raça, cor ou sexo e que pode ser abraçada por todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade, em que os alunos possam apropriar-se de todos os conhecimentos disponíveis e de todas as possibilidades surgidas para uma inserção criativa no mundo (Mantoan, 2013).

A temática da inclusão consiste, sobretudo, na não exclusão escolar e permite o desenvolvimento de atitudes que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Contudo, o cenário separatista é algo fortemente perceptível e é enraizado no âmbito das escolas, estimulando o desejo de mantê-los em espaços exclusivos e não coletivos. Porém, a inclusão suscita vários questionamentos aos educadores que lidam com essa situação. Sendo assim, faz-se necessário avaliar a realidade vigente quando se coloca em questão o caso da inclusão educacional.

A palavra inclusão já tem intrínseca ao seu conteúdo à ideia de exclusão, à medida que só é possível incluir, em algum contexto, alguém que já foi excluído. E, para se reportar ao assunto inclusão escolar, é essencial que se reflita sobre tudo que compreende e envolve essa temática para o processo de construção dos indivíduos. Assim,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

A educação inclusiva é uma ferramenta renovadora nas instituições escolares, porque ela amplia os horizontes e a participação ativa dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma ressignificação de toda a estrutura educacional para a recepção do aluno especial, incluindo as políticas vigentes, os procedimentos de ensino, bem como todas as outras ações da comunidade escolar. A educação inclusiva embasada neste novo panorama de educação respeita uma condição humana, igualitária e democrática, de forma que o discente possa aprender, partindo de sua singularidade, tendo como objetivo primordial a contribuição de maneira que se promova a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal para que cada um se construa como um ser global (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007).

As inclusões sociais e educacionais constituem-se hoje um assunto de grande destaque e necessitam atuar através de uma educação que satisfaça as necessidades básicas dos alunos no desenvolvimento pleno das potencialidades, que permitam uma vida mais estável e saudável para esse educando, de forma que o mesmo participe das transformações culturais e aja de maneira proativa na sociedade atual.

Participar das ações da escola, ter acesso ao seu espaço, usufruir dos seus serviços e produtos são ações que os alunos especiais precisam desenvolver, porque eles não podem sentir-se limitados ou ainda deixar de desenvolver atividades que os alunos ditos normais desenvolvem, porque assim, no lugar de ajudá-los a sentirem-se autônomos, independentes e valorizados, vai-se apenas contribuir para que eles sintam-se ainda mais excluídos, e essa não é a proposta de uma educação inclusiva de qualidade. Páez (2013) descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com deficiências, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, "significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir."

Reestruturar, reavaliar, refletir, repensar são ações necessárias que devem ser executadas nos sistemas de ensino para que se possa efetivar a educação inclusiva de maneira justa, onde todos os alunos, especiais ou não sejam tratados da mesma forma, deixando-se claro que o aluno especial, embora participando das mesmas atividades que os outros alunos, sempre vão necessitar de alguns cuidados mais especiais, mas isso não significa dizer que eles terão que deixar de fazer algo no contexto escolar. O que deve ser feito é apenas a adequação de algumas ações para o desenvolvimento de algumas atividades por esses alunos. Mas, para isso, necessário se faz que haja uma capacitação dos professores que irão desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem a fim de que se atinja o processo de ensino de forma satisfatória (Lima, 2014).

Assim, quando as pessoas interagem de forma coletiva na busca dos mesmos objetivos, com certeza o alcance dos resultados esperados será a curto prazo. As instituições funcionam, pois, nesse sentido, onde se buscam processos e meios para a consecução dos objetivos propostos. Assim, pode-se ratificar que a escola se constitui em um sistema, pois sofre influências dos meios interno e externo (Brasil, 2012).

Entretanto, a fim de que seja garantido o direito de igualdade, a escola, face às necessidades e ao novo cenário da inclusão social, precisa haver a união das suas práticas às da família, bem como de toda a comunidade, em que o seu papel deve extrapolar a assimilação de saberes, mas acima de tudo trabalhar no sentido de preparar para a vida.

A escola necessita refazer a sua base de estrutura organizacional destituindo-se de burocracias, reorganizando grades curriculares, proporcionando maior ênfase à formação dos docentes e levando a família para dentro do seu contexto, mediante um trabalho integrado e humano, mediante práticas coletivas dinâmicas e flexíveis para atender a essa nova realidade educacional. Assim, ratificando a informação acima, e conforme Mittler (2013, p. 25):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões

que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

A educação inclusiva reconhece e respeita todas as diferenças existentes, reconhece as limitações e conhece as necessidades específicas de cada aluno. Essa educação é pautada no atendimento às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário que se rompa com velhos paradigmas, de maneira que seja efetivada uma “revolução” na inclusão que se propõe.

É indispensável que se tenha um sistema educacional inclusivo, na definição ampla deste conceito, é imprescindível que se parta do princípio de que todas as crianças podem e devem aprender, que se respeitem todas as diferenças existentes entre os alunos e que a metodologia pedagógica atenda às necessidades de todos os discentes. É necessário ter uma visão holística da situação. Atitudes dinâmicas, flexíveis, lúdicas, abrangentes, que se distanciem do limitado, do separatista, atitudes voltadas para uma escola cidadã, livre de preconceitos, limitações, em que a diferença seja realmente valorizada.

Mas, a fim de que se consiga reformar a instituição escolar, a princípio, necessita-se reformular pensamentos, agindo no sentido de que se obtenha uma educação voltada para a ética e para a cidadania, pois a educação é um meio de construção e reconstrução de valores que fazem as pessoas tornarem-se mais humanas. "Numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos" (Siegel, 2011, p. 41).

Ser cidadão é notar que existe um mundo em funcionamento e que necessariamente os indivíduos têm que estar conscientes do que acontece nesse contexto, ou seja, estar norteados sobre o que ocorre em seu entorno.

A preocupação com a educação para a cidadania, no Brasil, remonta à Constituição de 1823. Parece curioso que em pleno Império já se fizesse presente entre nós um conjunto de ideias em torno da universalização dos direitos, influenciada pelo coetâneo movimento da ilustração francesa. Embora esse avançado ideário tenha alcançado seu lugar na letra da lei, na realidade ainda predominava entre nós a configuração de uma sociedade escravocrata e excludente, na qual apenas os homens livres e proprietários desfrutavam de direitos devido ao sistema censitário imperial. Esse sistema vigorou durante o Segundo Reinado e tinha sido definido pela Constituição de 1824, a qual assegurava o direito de votar e ser votado, participar da Câmara e do Senado, apenas àqueles cidadãos que se enquadrasse em determinados níveis de renda. Não obstante, tanto os constituintes de 1823, quanto os de 1824 preconizavam a disseminação de escolas, ginásios e universidades, bem como a garantia da gratuidade do ensino público – apesar de omissos no que respeita à matéria obrigatoriedade (Boto, 2014, p. 2).

Então, para que se obtenha uma sociedade democrática, justa e igualitária no contexto educacional, é imprescindível que se busque sempre a qualidade para todos os alunos, o que provoca e exige da escola novos paradigmas. Consiste em uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação em todos os processos.

O sustentáculo da luta pela educação inclusiva, com uma nova roupagem para os alunos com necessidades especiais, é com certeza, a qualidade de ensino das escolas. Deve-se buscar, nesse sentido, uma educação que favoreça a fusão entre o conhecimento e a vida, de forma que se identifiquem os conceitos que perpassam por todas as áreas do saber. Uma educação que valorize a cultura, que respeite o espaço e o tempo, que busque conhecer o aluno como pessoa, aprendiz de uma nova vida, de um novo contexto.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos educandos.

Nesse momento, assume papel relevante o processo de comunicação que será efetivado. Para tanto, é ideal que se compreenda o papel dos meios de comunicação como ação mediadora e transformadora no diálogo aluno - professor. Esse processo comunicativo pode ser dirigido à maior compreensão dos educandos, em busca de uma convivência digna e construtiva, pois o diálogo consiste na ferramenta propícia ao entendimento e à compreensão.

Mantoan (2013, p. 31), assevera que:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

A educação consiste em um processo cíclico de que várias instâncias fazem parte, por isso, é imprescindível que cada uma delas faça a sua parte nesse ciclo, até porque uma depende da outra, é um processo interativo de ações e decisões a serem tomadas. Assim, através de uma educação social e libertária, os docentes podem descobrir dentro dos esportes, música, teatro, leituras, pesquisa, das brincadeiras e dos jogos, conhecimentos essenciais para que se possa fazer uma análise dos valores sociais, como os mesmos são relevantes para que se tenha uma boa conduta, comportamentos morais e éticos que sirvam de exemplo para a sociedade vigente.

Dessa forma, o professor necessita trabalhar o conceito de igualdade e democracia no âmbito escolar, à proporção que a educação escolar consiste em um instrumento básico para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento proativo dos alunos, e quando se trabalha com pessoas com deficiências, lidar com esses conceitos é extremamente importante, porque o aluno vai se sentir valorizado, passando a conhecer os seus direitos os seus deveres, ele fica informado a respeito de tudo que o cerca, facilitando, assim, o seu aprendizado.

Levando-se em consideração as informações supracitadas, ratifica-se que a escola precisa ser um espaço vivo de formação para todos, e um ambiente verdadeiramente inclusivo. É preciso que todas as suas ações estejam voltadas para a questão da inclusão, que os educadores se motivem, reafirmando as suas responsabilidades educacionais, pois os

mesmos necessitam animar-se face a esse contexto, acreditando em seu potencial, em suas ações pedagógicas, em suas estratégias para a melhoria da qualidade da educação. À instituição escolar cabe formar uma rede de apoio para que se possa fazer o melhor pelos discentes, desenvolvendo suas potencialidades e cidadania, pois a escola constitui-se no espaço que pode proporcionar-lhes condições para o desenvolvimento de opiniões críticas e proativas (Boto, 2014).

Repensar e recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que se distancie da exclusão social, implica em condições de trabalho pedagógico e uma rede de saberes que se encontram e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação segregadora e separatista. A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética, leva à reflexão e reconhecimento que trata de um posicionamento social que garanta a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças. A escola inclusiva deve estar adequada para um novo tempo.

Ou seja, a sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve estar provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para a indisciplina, para a desatenção e para cada outro caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional. O aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido, valorizado, incluído e não simplesmente tolerado, no seu grupo.

É hora, pois, de repensar a estrutura da escola em todos os sentidos, até porque essa instituição de grande relevância para o desenvolvimento intelecto-cultural, bem como sociocultural, não deve fazer acepção de pessoas, mais especificadamente, de alunos, à medida que a escola possui a missão de formar e informar, enfim, de educar. E, para isso, deve estar preparada, monitorada, respaldada para lidar com as variadas situações que emergirem durante o processo educacional, a fim de que a sua verdadeira essência seja concretizada de maneira eficiente, obtendo-se o êxito esperado.

Sem que a escola conheça o seu aluno, não é possível tomar atitudes viáveis para o tratamento com o mesmo. Devem, pois, serem propostas que reconheçam e valorizem os alunos em todas as suas peculiaridades.

3.2.1. Ações pedagógicas para uma educação inclusiva de qualidade

No que tange às ações, intrínsecas à educação especial, verifica-se que estes recursos materiais e didáticos, bem como humanos, viabilizam e facilitam os processos de ensino e de aprendizagem. Porém, essas ações devem sempre serem revistas, adaptadas, asseguradas e incorporadas ao desafio de refletir sobre o lugar da escola inclusiva como grande responsável pela formação de cidadãos com capacidades de desafiar e vencer as suas limitações, capacitando-os para a uma vida com condições iguais às pessoas sem deficiência. O ideal é pensar e admitir que existe o aluno com deficiência e, conseqüentemente, com restrições e limitações, que enfrenta o desafio de desenvolver suas possibilidades de aprender (Bonetti, 2011).

E partindo-se do princípio da inclusão e do respeito pelas diferenças (cita-se aqui as crianças autistas, hiperativas, disléxicas, deficientes visuais, ...) que se poderá capacitar esses alunos para o enfrentamento de suas diferenças, qualificar os professores é o primeiro e mais importante passo a se dar rumo à inclusão, garantir recursos didáticos e instalações adequadas a fim de permitir que todos os alunos tenham acesso assegurado à educação.

Os professores, entretanto, devem engajar-se nessa missão e descobrir uma nova forma de ensinar incluindo todos, pois quem pode ensinar o que esses alunos podem aprender são os próprios professores. Algumas modificações são imprescindíveis na organização e no funcionamento da educação escolar para que os alunos com necessidades educativas especiais usufruam dos recursos escolares de que precisam para o alcance dos objetivos propostos, levando-se em consideração que cada aluno possui necessidades específicas e que os docentes têm que estar pedagogicamente preparados para lidar, cumprindo com o seu papel de garantir acesso a todos de igual maneira. Assim, é imprescindível que um novo olhar paire sobre esses alunos e sobre as suas necessidades, bem como deve emergir também um novo olhar sobre o papel da escola.

Na dinâmica inclusiva, os recursos educacionais especiais requeridos pela situação de ensino e de aprendizagem é que se configuram como Educação Especial e não devem ser reduzidos a uma ou outra modalidade administrativa pedagógica como classe especial ou escola especial, mas deve ser muito mais que isso, a Educação Especial é uma educação democrática, igualitária que garanta o respeito e a dignidade de uma vida sem separação (Carvalho, 2014).

Os conteúdos a serem abordados no currículo deverão ser os mesmos, com as devidas adaptações, para os alunos portadores de necessidades educativas especiais, e o que deve ser alterados são os recursos didáticos e a metodologia que deverá ser empregada de acordo com as potencialidades apresentadas pelos alunos especiais, juntamente com a elaboração e análise das avaliações aplicadas a estes alunos. Conforme defende Oliveira (2012, p. 33),

[...] o que a escola faz, de maneira essencial e fundamental, é aquilo que circula no seu interior, como sua atividade principal, como sua matéria-prima fundamental: “o currículo“. O currículo é o instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania.

O currículo por sua vez é o conjunto de conteúdos selecionados e organizados metodologicamente de tal forma que estejam adequados:

- À realidade social;
- À natureza dos conhecimentos;
- Às necessidades e potencialidades dos alunos.

Com essa organização, busca-se o alcance dos objetivos educacionais, que em última instância levam à formação da cidadania.

Para intensificar as ações nas escolas, de forma que se almeje a inclusão de todos, impreterivelmente, necessita-se democratizar a educação, à proporção que somente assim possa-se trilhar rumo a uma educação estimulante nas escolas, em que haja autonomia e participação de todos, à medida que,

Na escola inclusiva o processo educacional é também um processo social na medida em que todas as pessoas têm direito à educação e aos portadores de necessidades educacionais especiais devem ser dadas oportunidades de obter uma boa educação em classe regular possibilitando a socialização com os outros alunos. Esses dispositivos em prol dos portadores de deficiência estão inclusos na

constituição de 1988 que garante igualdade de direitos no trabalho, a adaptações físicas e sociais, a assistência social especial, bem como direito ao ensino especializado, sempre que necessário. (Barbosa, Carvalho e Bergo, 2015, p. 35).

Conhecer os alunos é fator primordial para que os mesmos não fiquem à margem das novas ações, porque sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. A inclusão não significa dizer que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar.

Na perspectiva inclusiva, não se separam os atendimentos, nem dentro, nem fora das salas de aula e, portanto, não há segregação. A aprendizagem dos alunos, quando aceitos como são e tratados como devem, implica automaticamente no bom desempenho das atividades escolares, bem como em seu sucesso, e o objetivo primeiro da educação, caminha rumo à direção de escolas acolhedoras.

A inclusão não se efetiva somente com a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para uma determinada deficiência. Os discentes aprendem até ao limite em que conseguem chegar e, caso as estratégias utilizadas sejam realmente eficientes, ou seja, se o docente se utiliza das possibilidades que dispõe, através da operacionalização de um serviço eficaz, por meio de atividades dinâmicas, lúdicas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, assim o processo de aprendizagem efetiva-se.

O desenvolvimento de um trabalho coletivo, em que haja a participação de toda a comunidade escolar, um trabalho diversificado, em que o aluno se sinta acolhido, reconhecido e valorizado é de suma relevância para que os aprendizes assimilem os conteúdos. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo. Nesse sentido,

O processo de inclusão requer uma equipe de apoio nas escolas a fim de oferecer suporte aos professores especializados em educação especial. Profissionais especializados são de grande importância para assessorar as dificuldades da equipe técnica da escola. Apesar das dificuldades, a expansão do movimento de inclusão, em direção a uma reforma educacional mais abrangente, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando ao encontro de práticas cada vez mais inclusivas. Para isso faz-se necessário à integração e à conscientização dos órgãos públicos e privados, da comunidade, da escola e da família do especial (Jurdin e Amiralian, 2012, p. 17).

Além dessas ações, referentes ao ensino nas escolas, a educação de qualidade para todos e a inclusão implicam em mudanças de outras condições relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar. Nesse panorama, faz-se necessário que sejam revistas as funções exercidas pelos gestores e coordenadores, no sentido de que as suas ações se tornem mais amenas e menos burocráticas, mediante um trabalho realmente de coordenação, apoio e orientação aos docentes.

Investir em capacitações, proporcionando-lhes uma formação que lhes assegure o preparo de que necessitam para se qualificarem nesse tipo de atendimento, cursos de extensão e aprimoramento, de especialização com uma finalidade e com um certificado que lhes valide a capacidade de efetivar a inclusão escolar é passo primordial para que alcance uma educação de qualidade no contexto do panorama da inclusão. E esses investimentos devem ser feitos não somente por parte dos professores, como também pelos dirigentes das redes de ensino e das escolas, tanto públicas, quanto particulares, à medida que a pretensão é a mesma para todos da comunidade escolar (Parolin, 2015).

É necessário, assim, investir na formação para se adquirir profissionais qualificados; não se pode desatentar para a realização dessas formações, estando sempre sincronizados ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos. As propostas de formação precisam contribuir para a cooperação, a autonomia intelectual e social, a aprendizagem ativa dos docentes, à medida que essas são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os educadores, assim como a capacitação e o aprimoramento profissional dos mesmos.

Nesse preâmbulo, consoante Sasaki (2016), a formação do educador que está imerso na Educação Especial e Inclusiva precisa extrapolar a presença de professores em

cursos que almejem mudar sua ação nos processos de ensino e de aprendizagem. É imprescindível que essa formação se torne contínua, porque conforme Mantoan (2013) ela chama de auto formação. A escola pode ser esse ambiente, a partir do que os educadores estão objetivando para intensificar as suas ações. Este ato educativo pauta-se, pois, na diferenciação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que os professores, bem como os outros membros da comunidade escolar, podem ainda fundamentar as suas práticas pedagógicas, formando-se grupos de estudo na própria escola. Os encontros podem ter como foco as necessidades e interesses da equipe pedagógica no que concerne às ações voltadas para a criança com deficiência, de forma que sejam aperfeiçoados os métodos de ensino e a prática na sala de aula. Destarte, levando-se em consideração as informações acima citadas, ratifica-se que o professor é uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, porque a relevância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do futuro cidadão, é condição essencial para que se chegue à excelência do processo educativo.

No que concerne à família, esta se constitui na primeira instituição na qual a criança aprende sobre o mundo que a cerca. A essa instituição pertencem os valores e as normas que dão aos seus membros as condições necessárias para se viver bem. É na família que a criança vai ter os primeiros cuidados, as primeiras relações de afetividade, de aprendizado e de comportamento. Também se revestem de grande importância as concepções e expectativas dos familiares em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais.

Para Páez (2013), as concepções e expectativas familiares proporcionarão um arsenal simbólico que muito dirá sobre como essa criança deverá ser incluída no ambiente social. No entanto, para que essa inclusão aconteça de maneira efetiva, é preciso mostrar à criança as representações e os traços privilegiados pelo discurso social para possibilitar que ela possa vir a representar-se nesse discurso.

É indiscutível a importância da família no desenvolvimento de crianças/adolescentes, principalmente quando se trata da criança com alguma necessidade educativa especial. A família é o berço, o núcleo social básico e as relações aí estabelecidas, vão depender as relações interpessoais de seus integrantes e de toda dinâmica que envolve esse relacionamento familiar. Nas ações educacionais, as experiências da vida familiar são uma constante e estão sempre presentes, agindo positiva ou negativamente, podendo auxiliar ou dificultar o processo educacional dos alunos. Assim, para que seja garantido um espaço de formação e informação, deve haver uma colaboração no sentido de promover debates sobre o tema em questão e sobre a aprendizagem dos alunos, suas posturas e práticas (Omote; Giroto, 2014).

A escola deve sempre estar aberta e flexível, em todo momento, à participação dos pais dessas crianças, inclusive nas atividades desenvolvidas pela escola para que esteja clara, para os pais, a seriedade da proposta pedagógica específica para seu filho, bem como para que se possa capacitar os pais para atividades possíveis de serem realizadas em casa. Esse acompanhamento é intensamente primordial, pois os pais passam a conhecer o comportamento dos filhos na escola, fato esse que auxiliará nas ações dos mesmos para com os seus filhos.

A importância da família para as questões educacionais é muito bem esclarecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a mesma fornece informações concernentes à participação da família na educação, pois se sabe que essa instituição contribui significativamente para o insucesso ou êxito do aluno no processo educativo. A aproximação família / escola estabelece uma relação de confiança para o aluno, de forma que o mesmo se sinta mais à vontade para demonstrar as suas necessidades e os seus anseios. É importante frisar que o papel dos pais na educação dos filhos não se refere somente ao acompanhamento nas atividades escolares, mas mais precisamente através do acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, da relação com a escola, do desempenho educacional e da construção de conhecimento desse aprendiz (Mantoan, 2013).

A participação dos pais na comunidade escolar facilita o trabalho do professor que se sente mais seguro e menos solitário na educação das crianças, sentem-se mais

autônomos na tomada de decisões, e tem maiores possibilidades de conhecer seus alunos, suas necessidades e anseios e o mesmo passa a trabalhar com mais segurança na educação dos alunos, melhorando o ambiente da escola, diminuindo o índice de ausência dos alunos e melhorando ainda o seu desempenho. No mais, a família e a escola consistem em instituições sociais que acolhem pessoas a partir do nascimento e da infância, e se responsabilizam pelo desenvolvimento social, cultural e intelectual dos alunos.

A escola, além de espaço de aprendizado para o mundo, também é o lugar onde se vivenciam valores e atitudes e, portanto, precisa repensar a ação de todos os profissionais que dela fazem parte, para assim, alcançar os objetivos que se quer alcançar. A escola, hoje, tem um papel muito mais complexo que antes, pois tem que educar a todos, com as suas novas formas de educação, impostas pelas práticas sociais.

A escola não contém somente saberes ou instruções, ela deve estar preocupada com os valores e as atitudes e conhecimentos que contribuam para uma educação inclusiva, solidária que se pretende construir. Ela deve ser grande nos seus propósitos, porque grande também é a sua responsabilidade, informando e formando os seus alunos para a transformação benéfica do mundo, porque segundo Mantoan (2013) as perspectivas do ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para a nossa educação. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, das comunidades em que se inserem.

Trabalhando sempre nesse sentido, com certeza serão alcançados resultados satisfatórios para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim, recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem.

Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isso é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada

aluno e explorar sua capacidade de aprender. Isso pode ocorrer por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo modelo é baseado na transmissão dos conhecimentos. Assim,

Faz-se necessário pensar em intervenções que proporcionem à criança realizar seu desenvolvimento escolar/cognitivo, para que possa atuar no mundo de forma singular e criativa, possibilitando a emergência de sua subjetividade. É papel da escola participar da ampliação e enriquecimento do espaço potencial, oferecendo material cultural de forma que o aluno possa se apropriar dele de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal. (Jurdin; Amiralian, 2012, p. 28).

Levando-se, pois, em consideração as informações supracitadas, e pautando-se nas mudanças em que a escola deve estar apta a fazer, a fim de que se tenha uma educação inclusiva de qualidade, Ainscow (1995, p. 24 *apud* Silva Filho, 2013, p. 358) complementa propondo uma atenção especial a seis “condições” que podem ser fatores relevantes de mudança nas escolas, a saber:

- i) liderança eficaz, difundida através da escola;
- ii) envolvimento da equipe de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- iii) planificação realizada colaborativamente;
- iv) estratégias de coordenação;
- v) focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- vi) política de valorização profissional de toda equipe educativa.

Deve então haver uma fusão de forças no âmbito da comunidade escolar, a fim de que a escola cumpra com o seu papel, principalmente no que tange à escola inclusiva, porque se assim não acontecer, dificilmente os objetivos almejados serão alcançados. As escolas, bem como a sociedade em geral necessitam tomar providências cabíveis para a aceitação e as práticas do aluno com deficiência, dificilmente haverá transformação social. As escolas devem estar abertas a todos os alunos e oferecer espaços adequados para o atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais.

Mas, a proposta da educação inclusiva viabiliza quando se buscam meios para modificar a estrutura e o funcionamento da escola, numa ação educativa, capaz de atender às diferenças individuais dos alunos. Para isso, é necessário que haja mudanças na concepção de inclusão escolar, gradativamente, à medida que ela não acontece de forma imediata, porém consiste em um processo (Mantoan, 2013).

Deve haver uma fusão de forças no âmbito da comunidade escolar, a fim de que a escola cumpra com o seu papel, principalmente no que tange à escola inclusiva, porque se assim não acontecer, dificilmente os objetivos almejados serão alcançados. As escolas, bem como a sociedade em geral necessitam tomar providências cabíveis para a aceitação e as práticas do aluno com deficiência, dificilmente haverá transformação social. As escolas devem estar abertas a todos os alunos e oferecer espaços adequados para o atendimento ao aluno especial.

No mais e conforme apregoa Fávero (2007, p. 32),

- É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam às necessidades educacionais dos educandos e sem deficiências, mas sem discriminações.
- Os critérios de avaliação e de promoção com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN (art. 24) não podem ser organizados de forma a descumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente assegurado a todos e, por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, devem contemplar as diferenças existentes entre todos os alunos.

Essas estratégias para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo são necessárias para que a escola responda não somente aos alunos que nela buscam saberes, mas aos desafios que são atribuídos no cumprimento da função formativa e de inclusão, tudo num processo democrático, reconhecendo e valorizando a diversidade, como um elemento

enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, incluir e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos é uma questão de justiça e equidade social. A inclusão implica na reformulação de políticas educacionais e de implementação de projetos educacionais inclusivo, sendo o maior desafio estender a inclusão a um maior número de escolas, facilitando incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (Bueno, 2012).

Em uma sociedade inclusiva, as diferenças sociais, culturais e individuais são utilizadas para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos. Trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas. No caso específico das pessoas com deficiência, promover a compreensão da diversidade é a forma mais coerente de favorecer a inclusão social e a aprendizagem dos mesmos.

3.3. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva

Na ambiência atual, apesar dos desafios e das dificuldades, averígua-se a necessidade da valorização humana, à medida que se tomam atitudes de aceitação das diferenças e não somente uma simples gestão dos desafios que acontecem no contexto escolar. Nesse preâmbulo, é imprescindível que a escola busque e encontre respostas no âmbito educativo que possam atender às necessidades de seus educandos, valorizando-os e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999, p. 23):

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; criança de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Dessa forma, a escola necessita dispor em seu projeto pedagógico a ideia de unidade diversificada, à proporção que se necessita de uma instituição educacional que atenda os alunos de forma justa, igualitária e democrática, sem exceção. E, nessa ambiência, o papel do gestor tem significativa relevância, organizando essa instituição de forma que se predomine o respeito e a equidade das ações.

3.3.1. Gestão escolar: breves considerações

A fim de que se possa adentrar ao assunto deste tópico, é mister ressaltar algumas informações no que tange à gestão, de forma geral. No contexto atual, na chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento, em que as novas tecnologias fazem parte do cotidiano do ser humano, faz-se necessário refletir sobre o papel da escola, e, consequentemente da gestão escolar pública democrática na sociedade contemporânea.

Assim, entender a lógica dos processos de gestão consiste em efetivar uma análise com relação ao conceito dessa terminologia. O termo gestão relaciona-se com administração, ou seja, administrar uma organização conduzindo-a para a concretização de objetivos. Segundo Maximiano (2013), administrar consiste em um trabalho em que as pessoas almejam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros com o intuito de alcançar as metas traçadas. Dessas metas fazem parte as decisões que formam a base do ato de administrar e que são as mais essenciais. Para a autoria citada, o planejamento, a organização, a liderança, a execução e o controle são consideradas decisões e funções, sem as quais o ato de administrar não estaria em sua completude.

O processo de gestão, pois, tem várias etapas, dentre as quais destacam-se a de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são essenciais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, a posteriori, possibilitar que os objetivos traçados sejam atingidos. O quadro abaixo demonstra, com clareza, essas etapas:

Etapas do processo de gestão		
Etapas	Nomes decorrentes dos princípios	Elementos da Organização
Planejamento	Formulação de objetivos organizacionais ótimos e de planos eficazes de apoio.	Pessoas
	Tomadas de decisões para otimizar o desempenho organizacional.	Pessoas
	Utilização de técnicas quantitativas para otimizar a qualidade das decisões.	Pessoas e Tecnologia
	Tomada de decisões socialmente responsáveis.	Pessoas
	Antecipação das mudanças do ambiente por meio das previsões	Pessoas e Tecnologia
	Formulação de estratégias eficazes em resposta às previsões.	Pessoas e Tecnologia
Liderança	Criação de cargos de desafio para estimular os empregados.	Estrutura
	Criação de um ambiente agradável para otimizar o desempenho dos trabalhadores.	Estrutura
	Integração das necessidades e objetivos individuais com os da organização.	Estrutura
	Criação de um sistema de educação eficiente para transferência rápida de informações.	Estrutura e Tecnologia
	Atribuição de recompensas baseadas no desempenho.	Estrutura
Organização	Criação de atribuições de tarefas para maximizar a produção dos empregados; alterar a tarefa adaptando-a ao homem.	Estrutura, Tecnologia e Tarefas
	Estabelecimento de relações de autoridades claramente delineadas.	Estrutura
	Delineamento claro das responsabilidades individuais.	Estrutura
Avaliação	Instituição de avaliadores em pontos estratégicos da organização, de modo a receber informação rápida s/ o desempenho em áreas-chave	Estrutura e Tecnologia
	Medida de desempenho, comparação com padrões, correção de desvios.	Estrutura e Tecnologia

Quadro 1 – Etapas do processo de gestão
 Fonte: Nascimento; Reginato, 2015, p.44 *apud* Lopes, 2013.

As etapas supracitadas permitem o alcance das metas propostas de maneira eficiente e eficaz, uma vez que possibilita que, no desenvolvimento das ações, ocorra o monitoramento das ações e, assim, sejam efetivados os ajustes necessários, além de permitir que essas etapas se realizem de maneira organizada, mediante uma liderança que motive os colaboradores.

Nessa contextualização, a educação escolar marca-se pela concepção social e política, isto é, educar consiste em um ato político e, dessa forma, deve possibilitar que todos os indivíduos façam parte deste processo, atuando nos domínios ideológico, político e econômico da sociedade. A gestão, na figura do diretor, cede espaço a uma visão integral de escola e dos sujeitos que dela fazem parte. A cooperação, as negociações e os consensos são utilizados na busca de atingir todas as necessidades, tanto coletivas quanto individuais.

A gestão escolar, nesse preâmbulo, necessita ser discutida com base nas conotações políticas e sociais que a permeiam, pois sofre pressões externas visto que está inserida em uma sociedade capitalista. Ela consiste em uma forma de administrar o todo da escola. Ou seja, busca atender as exigências de todos os setores que envolvem essas práticas, desde funcionários, estrutura física da escola até em relação aos pais e alunos e o clima dos mesmos com o ambiente educacional.

Entretanto, entende-se que na atual gestão escolar existe o compartilhamento de atribuições, em que a escola e a sociedade são as responsáveis pela administração e pelo financiamento do ensino e a união responsável pela regulação, pelo controle dos resultados obtidos por meio da administração deste.

Essa proposta de gestão suscita o envolvimento da sociedade no cotidiano escolar, seja para captação de recursos, seja para promover mudanças na realidade social vigente. Mediante Moreira, Michels e Colossi (2008, p. 408), “[...] nesta perspectiva, as mudanças que ocorrem na sociedade buscam na educação um alicerce.” Os grupos que compõem a escola expressam suas contradições, antagonismos e interação nesse ambiente, por isso sua forma de convivência social precisa ser considerada pelas determinações oficiais (Paro, 2011). A gestão escolar deve ser realizada, pois, com coerência entre os meios e fins.

E, face a todas as observâncias anotadas anteriormente, é mister ressaltar que o papel do gestor escolar não se resume apenas às questões administrativas, porém, a de um agente responsável por mudanças benéficas. Contudo, faz-se necessária a incorporação do gestor na modernização, uma vez que mudanças rápidas devem levar em consideração a

sociedade atual, que está em constante transformação, havendo, então, a necessidade de acompanhá-la, porque faz-se necessário o entendimento de que a educação é flexível e aberta às mudanças, levando-se em consideração que o aluno interage com o meio externo (Araújo, 2008).

O gestor atual, então, necessita gerenciar com responsabilidade, motivação, interação e estar sempre focado na formação continuada de sua equipe de trabalho, interagindo com a comunidade escolar, de forma que haja reciprocidade nessa interação. Quando se fala em gerenciamento, vem à tona o pensamento referente à Organização; a escola, pois, consiste em uma organização, que necessita ser administrada de forma que todas as ações de seus colaboradores estejam em consonância com os objetivos propostos. No que tange às atribuições do gestor escolar, Libâneo (2012) descreve que ele deve:

- i) supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil;
- (ii) assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização;
- iii) promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural;
- iv) organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução;
- v) conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento;
- vi) garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas;
- vii) conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar;
- viii) supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores;
- ix) buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino

x) supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores (Libâneo, 2012, p. 217).

Nesse sentido, levando-se em consideração que o gestor da escola tem um papel de intensa importância no contexto escolar, à proporção que o mesmo deve organizar o saber pedagógico de forma que contribua para uma aprendizagem efetiva no que concerne aos alunos, este necessita também gerir os aspectos administrativos, financeiros e humanos da escola, entendendo-se que é imprescindível o seu conhecimento sobre a legislação que aborda os programas e os projetos que têm por finalidade a promoção da formação do Gestor Escolar.

Assim, considera-se que essa formação ou ainda a sua falta implica positiva ou negativamente na organização e no desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico da escola, fato este que implica no desempenho escolar dos alunos. Aguiar (2011, p. 15), nesse sentido, defende que:

O processo de formação dos educadores, como espaço reflexivo teórico-prático da ação educativa necessita, portanto, envolver uma análise dos princípios, valores e atitudes que compõe a realidade da escola. Sendo assim, a formação profissional de professores e diretores contribui para que as ações da escola deem uma forma compartilhada, responsável e mediante com as funções sociais que a escola tem o dever de resguardar.

No mais, cabe ao gestor escolar focar a ação da gestão na aprendizagem dos alunos; avaliar as ações da escola; coordenar a construção, acompanhar a execução e avaliação do PPP; monitorar e avaliar continuamente a qualidade do processo pedagógico; priorizar o coletivo.

Então, não basta apenas eleger o diretor da escola para que a gestão democrática aconteça, sendo necessário que toda comunidade escolar (professores, agentes educacionais, pais, alunos, coordenadores pedagógicos e etc.) participem da tomada de decisões, de maneira crítica e consciente, levando-se em consideração que o objetivo primeiro que se

espera da instituição escolar consiste em proporcionar um ensino e uma aprendizagem de qualidade.

3.3.2. Gestão e Inclusão: conquistas e desafios

A escola tem, na sua essência, um caráter social que não pode deixar de ser levado em consideração, à medida que a sua função é transformadora e promotora de igualdade e equidade nas relações socioeducativas, não permitindo que haja preferência pelo público que será atendido. Essa concepção de escola aberta para toda e qualquer diversidade humana deve estar sempre atuante no contexto da sociedade vigente.

Trazendo à tona a fusão gestão e inclusão e mediante a afirmação de Martins (2012, p. 32), o mesmo expõe que a proposta de inclusão do aluno com deficiência em rede regular de ensino insere “ [...] a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. ”

O princípio fundamental é o de que todas as pessoas com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas [...]. É nesse preâmbulo de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se pautam os princípios da prática inclusiva, que objetiva a construção da cidadania, bem como da democracia (Martins, 2012, p. 49).

A educação inclusiva implica na construção de valores e virtudes como justiça, respeito, solidariedade e igualdade. Visando à autonomia, instiga a construção de sentimentos como a solidariedade, a aceitação do outro, a noção de limites e a noção de direitos e deveres. A Escola Inclusiva consiste naquela que disponibiliza um ensino com qualidade para todos os alunos, respeitando a diversidade e considerando as potencialidades e necessidades de cada um (Brasil, 2004).

Destarte, essa nova gestão, com organização viva e dinâmica proposta pela perspectiva democrática e, portanto, inclusiva da educação, tem a dimensão política como orientadora (Mattos, 2012). Tal fato reporta-se às questões sociais e culturais, que são levadas em conta quando há reflexão sobre os problemas vivenciados pelas escolas. O entendimento sobre as ações cotidianas possibilita que as responsabilidades sejam distribuídas e que todos se sintam participantes e importantes na condução de práticas pedagógicas e administrativas que interferem diretamente na vida de cada um.

A ideia de escola inclusiva pautada por uma gestão democrática é aqui entendida como uma ambiência em que todo o alunado é protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem, contemplando os seguintes ideais: diversidade humana respeitada, demandas coletivas e individuais consideradas, a escola deve sempre ter um espaço aberto para todos. Somente assim, pautando-se nesses ideais, a escola democrática vai ao encontro da escola inclusiva (Silva, 2012).

Todas essas ações exigem da gestão escolar organizar-se, buscando outra maneira de direção, com características inclusivas, que vislumbre as atuais exigências sociais com qualidade e competência. Sant’Ana (2013, p. 25), assevera que: “No que se refere ao gestor educacional, cabe a ele tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão.”

Sendo assim é necessária a elaboração de um projeto político pedagógico com intencionalidade educativa, que visualize todas as funções da escola, as quais, na atualidade, não são apenas educativas, mas também políticas e sociais. No mais, este projeto deve levar em consideração a realidade vivenciada pela escola, ser flexível e corresponder às especificidades dos alunos, cada dia mais diversificados.

Além disso, a gestão escolar para uma educação inclusiva necessita colocar em pauta também um atendimento diferenciado para o aluno com necessidades educativas especiais, levando em consideração as suas individualidades. Nesse sentido, emerge uma ferramenta de grande relevância para esse suporte; trata-se do AEE, sendo uma modalidade de ensino que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que

eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas." (Brasil, 2008). Esse tipo de atendimento possibilita aos alunos que possam frequentar as turmas de ensino regular, porém, não funcionando como um substituto da educação escolar.

Nesse contexto, deve-se levar em consideração o papel do professor do AEE, que deve apoiar e orientar os professores da sala regular no que concerne às adequações e adaptações curriculares, avaliativas e metodológicas, a fim de que se obtenha um melhor atendimento dos alunos com NEEs. Nesse trabalho de AEE, deve ser oportunizado o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização das ideias dos alunos, através do uso de recursos que permitam esse acontecimento. Citam-se, então, as Salas de Recursos Multifuncionais, que consistem nos espaços localizados nas escolas de educação básica, em que se efetiva o AEE. Essas salas “[...]são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.” (Dummer, 2013).

Entretanto, nesse contexto de inclusão e democracia, é imprescindível que se entenda a existência de limites e desafios. O preconceito e a discriminação existem, e esses agravantes levam a certas dificuldades para o desenvolvimento das ações, visto que, embora os avanços, ainda se vive em uma sociedade que tem a exclusão e a desigualdade como princípios. Além disso, existe ainda a questão da ausência de recursos para que se possa atender às expectativas de uma gestão inclusiva.

Para Arcelino; Norbeto e Torres (2013, p. 7):

O modo como os gestores articulam esse processo de implementação da escola inclusiva vem consolidar uma prática equivocada da inclusão, os diretores não desenvolvem ações pedagógicas que viabilizem o processo legítimo de inclusão, os alunos estão sendo integrados fisicamente ao ensino comum, no entanto não são incluídos no processo real que efetiva a educação para os alunos tidos como ‘normais’, não tendo acesso aos conhecimentos propostos pelos currículos comuns. São constantemente subestimados, mediante suas potencialidades de aprendizagem, para esses alunos são elaborados atividades diferenciadas de acordo com a avaliação errônea que o

professor realiza isso por que estes docentes não têm formação adequada para atuar na educação especial e não são disponibilizados recursos que subsidiem suas ações pedagógicas.

Ou seja, existe uma fragilidade nas propostas de inclusão, embora tenham tido grandes avanços. Os mesmos autores ainda incrementam essa realidade tecendo informações referentes à estrutura existente, quando afirma que:

A realidade educacional configurando-se em salas de aulas superlotadas, instalações físicas inadequadas, quadro de profissionais cuja formação deixa a desejar. Pondo em questão a ideia de inclusão como política de educação especial, distorcendo dentro desta perspectiva um direito assegurado por documentos legais negando a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, assumir seu espaço como ser humano no contexto educacional e social, em decorrência de uma precária estrutura de implementação da gestão inclusiva dessas instituições, distanciando cada vez mais o direito de oportunizar a todos os estudantes uma educação de qualidade (Arcelino; Norberto e Torres, 2013, p. 8).

Então, ainda existem interferências para o desenvolvimento de uma gestão inclusiva de qualidade, no momento em que não há prioridades estabelecidas, o que repercute em uma prática inclusiva que não reconhece as diferenças dos alunos, não permitindo a ampliação da aprendizagem, mediante propostas didáticas que instiguem a aprendizagem desses alunos.

A gestão inclusiva enfrenta, pois, o desafio de transformar-se para ser capaz de assegurar a possibilidades de inserir aqueles alunos com características diferentes em um contexto educacional mais acolhedor e justo capaz de atender as diferenças que surgem no interior da escola, configurando-se, assim, como um compromisso de difícil implementação, das propostas definidas por lei, mas que comete falhas gravíssimas em sua efetivação no momento em que permite profissionais que não atendem ao modelo de qualificação alicerçado no paradigma de educação inclusiva na equipe gestora, o que repercute em um retardo na eficácia para o desenvolvimento das ações.

IV. METODOLOGIA

A metodologia pode ser entendida como a base de qualquer processo para a construção de um trabalho científico, é o embasamento científico que define o desenvolvimento dos métodos e procedimentos a serem adotados, uma vez que é através dessa fundamentação que se agrupam informações de diferentes variantes de uma determinada problemática.

Ela corresponde ao passo a passo do desenvolvimento da pesquisa, em que irão ser abordados os tipos de pesquisa, a análise e coleta de dados e os instrumentos de pesquisa, a fim de que se possa definir como forma alcançados os dados que constam nesta pesquisa.

Gil (2012, p. 17) define pesquisa como:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Trata-se de uma abordagem de caráter qualitativo, em que se utilizam métodos qualitativos como subsídios investigativos assentados por Bogdan & Biklen (2014). A pesquisa qualitativa é compreendida, por algumas autorias, como uma “expressão genérica”. Ou seja, que ela compreende atividades ou investigação que podem ser denominadas específicas. De acordo com Bogdan & Biklen (2014),

O conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Foi realizado um levantamento bibliográfico, que nos permitiu fazer o embasamento teórico necessário para estabelecer uma correlação com os dados obtidos

durante a imersão do pesquisador dentro do universo do objeto em análise, desenvolvendo uma pesquisa em torno da temática em evidência.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada, a fim de que se pudesse compilar as referências de assuntos pertinentes à temática em evidência, pois, “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2012, p. 32).

4.1. O Estudo de Caso

A metodologia utilizada foi a de Estudo de Caso.

O estudo de caso,

Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe (Fonseca, 2012, p. 33).

Laville e Dionne (2009) também apontam as conclusões dificilmente generalizáveis como a principal censura feita ao método de estudo de caso, porém, defendem a ideia de que a vantagem mais evidente deste tipo de pesquisa pauta-se, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, à medida que os recursos se veem concentrados no caso almejado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” (Laville; Dionne, 2009, p. 156).

4.2. Objetivos da pesquisa

Os pontos que norteiam esta pesquisa pautam-se na investigação do desenvolvimento das ações gestoras referentes ao investimento em formações continuadas. Daí a emergência do seguinte questionamento: as ações pedagógicas estão sendo desenvolvidas de forma que se contemple a capacitação dos educadores no âmbito da educação inclusiva?

4.2.1. *Objetivo Geral:*

Conhecer como ocorre, na Unidade de Ensino Básico Liberalino de Jesus Pereira, a política de formação dos professores como sujeitos do processo educativo, levando-se em consideração o contexto da educação inclusiva.

4.2.2. *Objetivos Específicos:*

- i) contribuir para um diagnóstico coerente das necessidades de formação continuada na educação inclusiva;
- ii) verificar a participação dos profissionais da educação da UEB no planejamento, gestão e avaliação do projeto de formação continuada, pautando-se na adoção de uma educação inclusiva de qualidade;
- iii) propor à gestão e aos educadores a vivência de um planejamento participativo, para a construção coletiva de um projeto de trabalho de formação continuada, com enfoque na educação inclusiva.

4.3. A pesquisa: instrumentos e procedimentos

Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa referem-se às ações utilizadas para a aquisição das informações constante neste trabalho.

Foram efetivadas visitas prévias, a fim de que se pudessem adquirir as devidas autorizações para o desenvolvimento da pesquisa. Após, a autorização, foram efetuadas as pesquisas já para a aplicação dos questionários ao público alvo.

Assim recorremos:

- a) Visitas ao local pesquisado: Para tanto a pesquisadora apresentou uma carta de intenção, à direção da escola, onde explica a razão de sua pesquisa – Apêndice IV) estabelecendo observações diretas e diálogos com os personagens sociais ligados ao estudo, construindo, assim, percepções que complementam informações obtidas com outros instrumentos de análise.
- b) aplicação de questionários: Nesta pesquisa foi utilizada a coleta de dados por meio de aplicação de questionários, sendo elaborados 03 (três) modelos distintos, com questões abertas e fechadas, adequadas para cada grupo envolvidos nesta análise, ou seja, Porteiros e Merendeiros (Apêndice I), Gestora Geral (Apêndice II) e Professores (Apêndice III). Os questionários têm inegável relevância por “[...] alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhe um entrevistador” (Laville; Dionne, 2009);

Os questionários foram aplicados no mês de outubro do ano de 2017. No caso dos professores, a coleta aconteceu em apenas um dia, durante uma reunião pedagógica, assim como o da gestora escolar. Complementando a coleta de dados, foi consultado *in loco* o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Todos os dados obtidos foram organizados e apresentados no decorrer deste capítulo, sendo considerados os aspectos mais expressivos, de maneira a deixar claro as especificidades do trabalho ora apresentado. Estas informações foram analisadas de forma qualitativa, buscando apontar e confirmar se, de fato, há, na escola pesquisada uma política de formação docente, pautada na educação inclusiva.

Vale ressaltar que a pesquisa foi autorizada pela gestão da escola, em que a pesquisadora foi encaminhada mediante uma Carta de Apresentação (Apêndice IV), a fim de que fosse desenvolvida a metodologia do presente estudo.

4.4. Participantes

A pesquisa foi aplicada a 02 (dois) porteiros, 02 (dois) merendeiros, 01 (uma) gestora geral e 10 (dez) professores.

Para tanto, foi necessária a análise de 04 (quatro) grupos distintos. O primeiro, relacionado aos porteiros, que são 02 (dois); o segundo englobando as merendeiras, totalizando 02 (duas); o terceiro referindo-se à gestão, que corresponde a 01 (uma) Geral e o último grupo, formado pelos professores, que totalizaram 10 (dez).

4.5. A UEB Liberalino de Jesus Pereira: caracterização

A UEB Liberalino de Jesus Pereira faz parte do conjunto de escolas públicas administradas pela rede municipal de educação de Paço do Lumiar e fica localizada no bairro Vassoural, que é uma comunidade conhecida pela riqueza da sua flora e pela religiosidade do seu povo, tem uma terra com clima propício para o cultivo de flores tropicais.



Figura 2: fachada da UEB Liberalino de Jesus Pereira

Fonte: Google, 2018.

Esta escola foi fundada nos anos 70, para as séries do ensino fundamental da educação básica, alunos do 1º ao 5º ano (idades entre 6 e 14 anos) e educação infantil (idade entre 3 a 5 anos), desenvolvendo suas atividades nos turnos matutino e vespertino. Anos mais tarde deixou de atender o público da educação infantil e passou a inserir nas suas atividades o fundamental maior 6º ao 9º ano (idade entre 11 a 17 anos) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. A escola tem atualmente 448 alunos.

Cientes em oferecer uma educação de qualidade, verifica-se em alguns aspectos que essa instituição precisa de aperfeiçoamento e algumas mudanças, tendo em vista que se encontra em constante processo de atualização.

Estas melhorias dependerão de um movimento coletivo para se concretizar, diversas reuniões são realizadas com os diferentes segmentos da comunidade escolar e muitas ideias e sugestões estão surgindo, as quais, de acordo com as possibilidades, já estão sendo colocadas em pratica visando a atender os anseios da comunidade e estando dispostos a ser mais atuantes.

Em relação aos educandos, percebe-se a multiplicação de atitudes socialmente

inusitadas e inconvenientes tais como: o descompromisso com o outro; a falta de motivação para qualquer tipo de atividade: a ausência de perspectiva para si mesmo; a indisponibilidade para qualquer reflexão, a sexualidade banalizada; a violência em suas diversas manifestações; dentre outros aspectos que geram insucesso nos estudos levando os alunos à evasão ou à repetência.

Diante desses fatos os professores têm se sentido “ímpotentes” em sua função principal: a de ensinar. E, outra preocupação evidente, refere-se ao espaço físico, pois este não atende à demanda, o que acarreta alguns problemas enfrentados no dia a dia, tais como: ausência de um banheiro para os funcionários; uma quadra de esportes para o desenvolvimento de atividade físicas com os alunos, além de outros...

Mesmo enfrentando tais adversidades constata-se que a comunidade escolar como um todo se preocupa como o trabalho a ser realizado. Por isso é assumido o compromisso de se ofertar uma educação de qualidade, capaz de formar alunos conscientes e com maiores chances de êxito no enfrentamento da realidade social a que estão sujeitos. Prioriza-se um ambiente de trabalho onde a cooperação e a harmonia visam a busca pela coerência entre propósitos e posturas, onde a união e a unidade na busca de aperfeiçoamento é constante.

4.5.1. Estrutura física

Visando atender as necessidades educacionais dessa comunidade, uma vez que não existia uma escola que viesse absorver as crianças em idade escolar dessa localidade, atendendo também crianças do bairro Parque Jair, a UEB Liberalino de Jesus Pereira conta uma estrutura física composta por:

- i) 09 salas de aulas;
- ii) 33 funcionários;
- iii) cozinha;
- iv) banheiro dentro do prédio;
- v) sala de secretaria;

- vi) despensa;
- vii) pátio descoberto.

O sistema municipal educativo desenvolve um programa de apoio para os educandos do seu quadro letivo, visto que os mesmos são de famílias com carências sociais em vários aspectos, sobretudo o cultural e financeiro. Desse modo, recebem um incentivo educativo “bolsa família” e merenda escolar de qualidade, contam com serviços de limpeza das instalações educativas, de modo a manter a escola e seu entorno limpo e cuidado, para o uso dos alunos nos intervalos.

4.5.2. Estrutura organizacional

A UEB Liberalino de Jesus Pereira organiza suas atividades laborais, contando com uma comunidade educativa distribuída em equipe, conforme indicação abaixo:

- i) 1 gestora geral;
- ii) 1 gestora pedagógica;
- iii) 1 coordenadora pedagógica;
- iv) 1 administrativo;
- v) 11 docentes no ensino de 1º e 2º ciclos;
- vi) 6 docentes no ensino de 3º e 4º ciclos;
- vii) 2 professoras na EJA.

Além da equipe de educadores, a escola conta ainda com outras pessoas que trabalham direta e indiretamente com o processo educativo, fazendo parte da comunidade educativa:

- i) 2 assistentes operacionais;
- ii) 4 agentes de cozinha;
- iii) 2 guardas noturnos;
- iv) 2 guardas diurnos.

4.5.3. Características da comunidade

A UEB Liberalino de Jesus pereira se localiza num bairro com características rurais. Algumas famílias cultivam flores, bem como hortaliças. Identificam-se algumas dificuldades de caráter social, como o consumo e venda drogas entre o público infanto-juvenil e, em consequência disso, já houve diversos assaltos e violência ao patrimônio.

Os alunos atendidos são tanto do Vassoural quanto do Parque Jair.

Em relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que a maioria das famílias é de baixa renda, sobrevivendo de serviços informais que não geram renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas como carteira de trabalho assinada.

Um outro lado que demonstra a renda desta comunidade consiste no número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula como: Bolsa família.

Faz-se importante observar ao baixo nível de escolaridade das famílias da comunidade escolar, que apresenta um grande número de analfabetos, os quais ainda conseguem com certa dificuldade assinar o próprio nome. A maioria possui apenas o Ensino Fundamental incompleto. Poucos possuem o nível médio ou superior.

De acordo com a realidade brasileira na qual a UEB Liberalino de Jesus está inserida, verificam-se entre as citadas, outas características sociais que refletem no processo de ensino e aprendizagem. Exemplifica-se aí a violência, a desigualdade social, a individualidade, os valores distorcidos, dentre outros. Nesse sentido, tem-se que:

A verdade é que o brasileiro acordou para uma realidade que faz parte, hoje do dia-a-dia. A violência urbana não tem como única causa a pobreza e a miséria que se abateram sobre a grande maioria da população..., mas é, com toda certeza, filha legítima dessa situação (Pires, p.9, 2005).

A violência quando se manifesta no âmbito escolar é denominada como indisciplina, e pode ser de alunos com relação a outros alunos e de alunos com relação ao corpo docente. Nos dois casos, sabe-se que o aluno está refletindo, em parte a sua realidade a sua situação de vida.

Quanto à desigualdade social, que se torna cada vez mais evidente e visível, a escola está inserida num meio social que tem características e tende, em sua maioria, alunos que sofrem com desigualdade.

Sendo assim, tem uma importante tarefa de conscientização, para que os indivíduos não sejam manipulados e percebam as contradições desta sociedade. Pois sendo assim, existem maiores chances de superação desta realidade.

Por se viver em uma sociedade capitalista, até mesmo o trabalho escolar, muitas vezes se flagra aderindo a conceitos e métodos que tem traços capitalistas, por isso é indispensável pensar constantemente na prática que se adota na escola para as mínimas ações, principalmente no que diz respeito ao individualismo que acaba sendo norteador de algumas ações ou discursos dentro da escola, e não é valor que devemos fortalecer em nosso meio e sim o que julgamos humanizador.

No que diz respeito ao município, esta instituição tem grande importância, sendo que o número de alunos atendidos nas diferentes séries é significativo e ela está situada em um ponto estratégico para atendimento de alunos de periferia. Evidenciamos que aqui há plena conscientização por parte de todos os envolvidos no processo educacional quanto a importância que tem o estudo na vida desses alunos, sendo que através do ensino existe também a busca pela ascensão social.

A nível municipal, a escola é classificada como médio porte e tem grande importância devido ao alunado que atende, os níveis de ensino que oferece, os projetos realizados e a educação que se desenvolve em seu contexto. Sendo que a preocupação de instituição é a educação pública para todos, garantindo assim a formação de cidadãos

conscientes de seu papel, na transformação desta sociedade injusta e desigual.

Vale ressaltar que a escola pesquisada possui Projeto Político Pedagógico que contempla a educação inclusiva.

V. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A pesquisa qualitativa consiste naquela em que não é mensurável, à medida que não se pode separar realidade e sujeito, porque são elementos indissociáveis. Dessa forma, a referida pesquisa buscou levar em consideração as especificidades que envolvem o tema em questão, levando-se em consideração a subjetividade refletida na abordagem realizada junto aos sujeitos envolvidos no universo dessa temática. Não constitui, pois, objetivo da pesquisadora traduzir em dados quantificáveis a visão dos sujeitos participantes deste estudo, buscando-se, então, evidenciar através de gráficos os aspectos mais relevantes, sobre a temática desenvolvida

Os gráficos seguintes (1 a 13) ilustram as respostas dos merendeiras e porteiros, mediante colunas agrupadas, já que o questionário foi o mesmo para as duas populações. Vale ressaltar que os Porteiros, nos gráficos, estão representados pelas Colunas vermelhas e as Merendeiras, Colunas azuis.

Objetivo da Questão 1: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

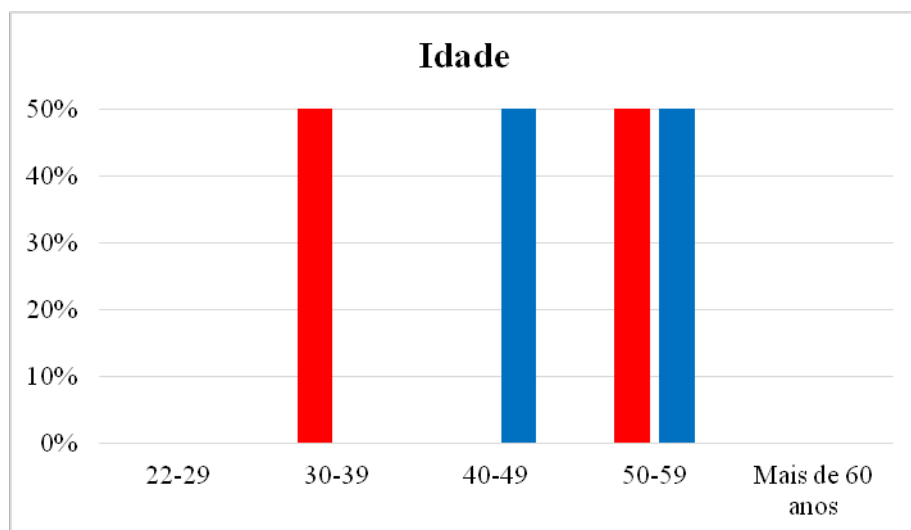


Gráfico 1: Idade

Pelo gráfico 1, observa-se que 50% dos porteiros, têm idade entre 30-39 anos e 50%, entre 50-59 anos, ao passo que as merendeiras, possuem o equivalente a 50% que estão entre 40-49 anos e a outra parte, entre 50-59 anos.

Objetivo da Questão 2: Recolher dados sobre o gênero dos inquiridos para uma melhor contextualização.

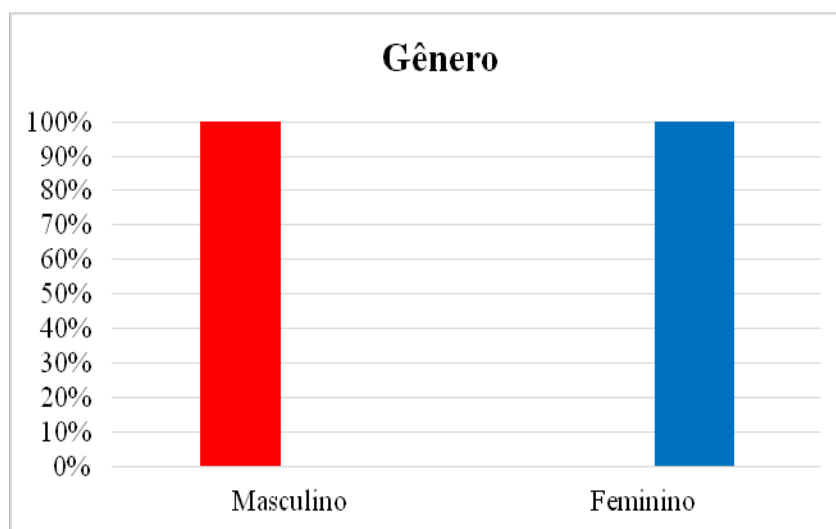


Gráfico 2: Gênero

No gráfico 2, consta que todos os inquiridos com referência aos porteiros são do sexo masculino, ou seja, os 100% dos entrevistados, assim como também as merendeiras equivalem a 100% do sexo feminino.

Objetivo da questão 3: Recolher dados em relação à habilitação acadêmica dos inquiridos para uma melhor contextualização.

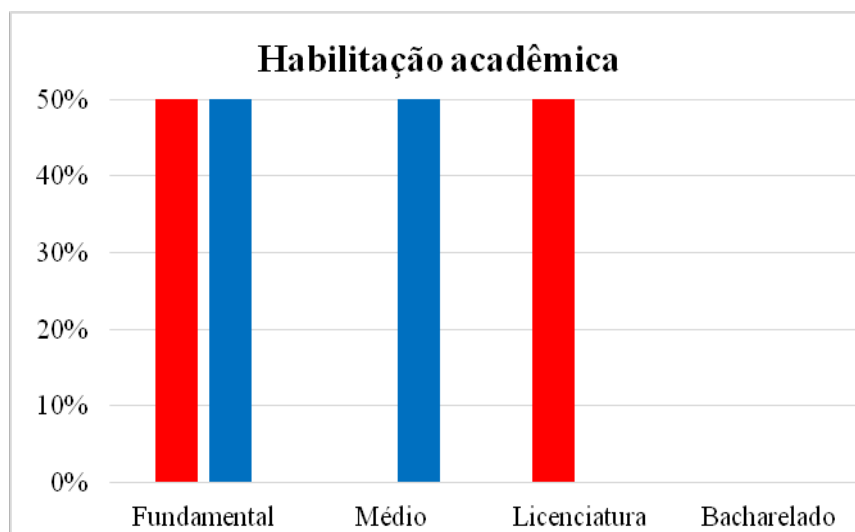


Gráfico 3: Habilitação acadêmica

Pelo gráfico 3, é possível visualizar a habilitação acadêmica dos porteiros e das merendeiras. Um dos porteiros, o que equivale a 50%, possui o Ensino Fundamental completo e o outro inquirido (50%), Licenciatura. No que se refere às merendeiras, uma possui apenas o nível fundamental (50%) e a outra, o médio (50%).

Objetivo da Questão 4: Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos para uma melhor contextualização.

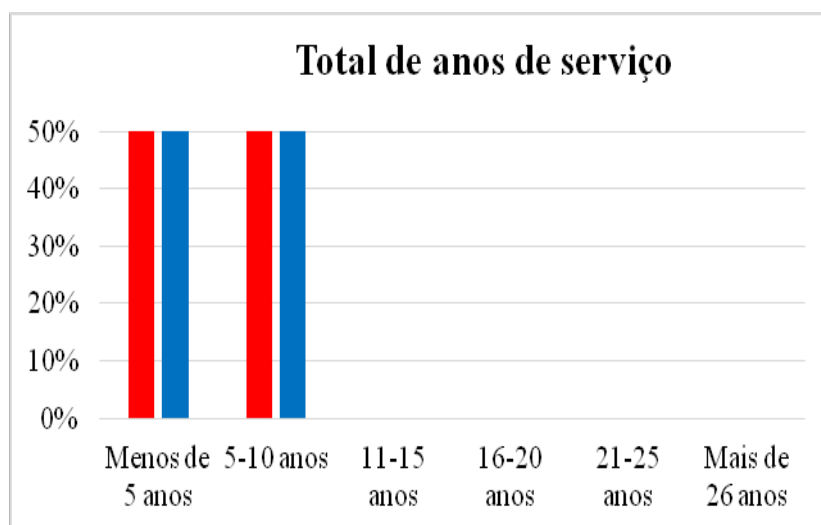


Gráfico 4: Total de anos de serviço

Pelo que é pontuado no gráfico 4, tem-se que, com relação aos porteiros, um deles (50%) tem menos de 5 anos de tempo de serviço e o outro (50%) entre 5-10 anos, obtendo-se esses mesmos percentuais para as merendeiras, ou seja, 50%, menos de 5 anos e 50%, entre 5-10 anos de serviço na escola.

Objetivo da Questão 5: Recolher dados em relação ao tipo de vínculo dos inquiridos para uma melhor contextualização.

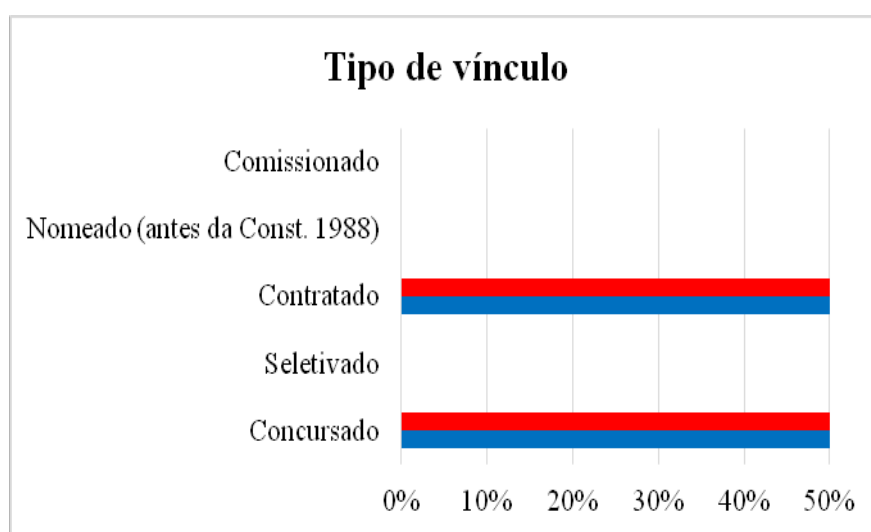


Gráfico 5: Tipo de vínculo

No gráfico 5, têm-se as informações voltadas para o tipo de vínculo dos inquiridos, cujos percentuais revelam que, tanto os porteiros, quanto as merendeiras são (50%) contratados (as) e 50% concursados (as).

Objetivo da Questão 6: Recolher dados a fim de verificar se a escola campo recebe ou já recebeu crianças com necessidades especiais.



Gráfico 6: Recebimento de crianças com necessidades especiais

As respostas presentes no gráfico 6 revelam que, no que tange aos porteiros, têm-se 50% afirmando que a escola recebe e os outros 50%, são contrários a essa resposta. As merendeiras, em sua totalidade (100%) disseram que a escola sempre recebe crianças com necessidades especiais.

Objetivo da Questão 7: Recolher dados a fim de verificar se a escola campo está preparada para receber alunos inclusos.



Gráfico 7: Preparação da escola para o recebimento de alunos com necessidades especiais

O gráfico 7 reporta-se ao questionamento sobre se a escola está preparada para o recebimento de alunos com necessidades especiais. O mesmo revela que as duas populações (porteiros e merendeiras), totalizando 100%, respectivamente, afirmam que a escola não possui as condições exigíveis para o recebimento de alunos com necessidades especiais.

Objetivo da Questão 8: Recolher dados sobre o que considera como principal entrave quanto o processo de inclusão na escola.

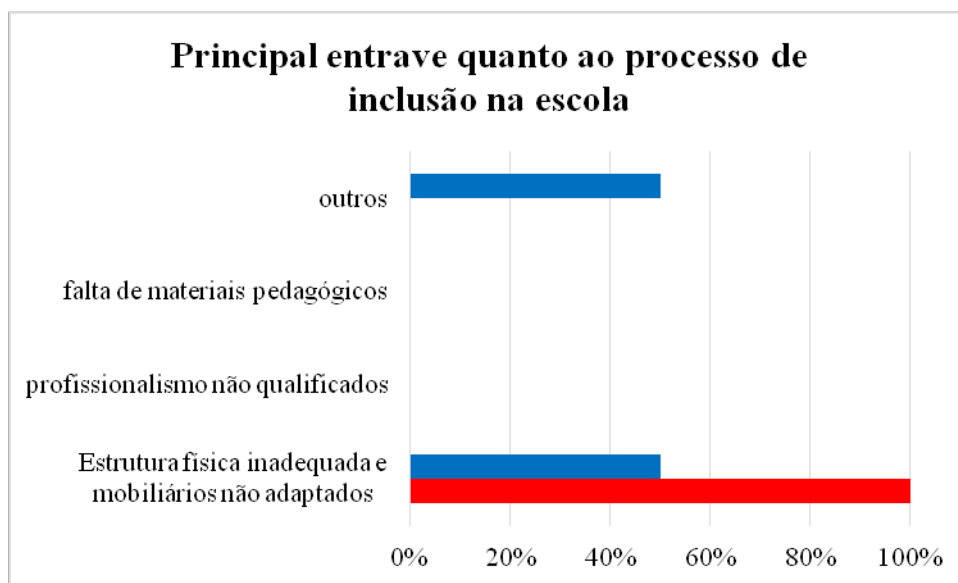


Gráfico 8: Principal entrave quanto ao processo de inclusão na escola

Acima, pelo gráfico 8, apontam-se os resultados dos questionamentos referentes ao principal entrave na escola campo, em que se obtiveram os resultados seguintes: 100% dos inquiridos porteiros responderam que o maior problema está relacionado à estrutura física inadequada e mobiliários não adaptados, uma das merendeiras, que equivale a 50%, deu a mesma resposta e a outra (50%) afirmou serem outros problemas relacionados a esse entrave.

Objetivo da Questão 9: Recolher dados sobre a contribuição dos funcionários com a prática inclusiva na escola campo.

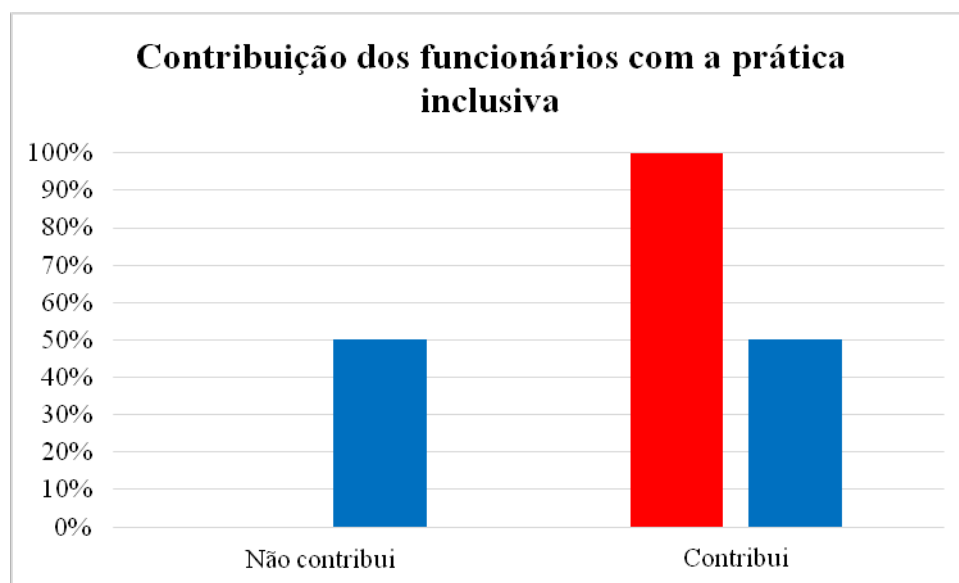


Gráfico 9: Contribuição dos funcionários com a prática inclusiva

Fazendo-se referência à pergunta efetivada no que tange à contribuição dos funcionários com a prática inclusiva, obtiveram-se: 100% dos porteiros inquiridos afirmaram que efetivam essa contribuição. Entretanto, com relação às merendeiras, apenas 01 (uma), 50%, afirmou que contribui; a outra (50%) afirmou que não contribui com essa prática.

Objetivo da Questão 10: Recolher dados a fim de verificar se os funcionários da escola campo já participaram de alguma formação de inclusão.

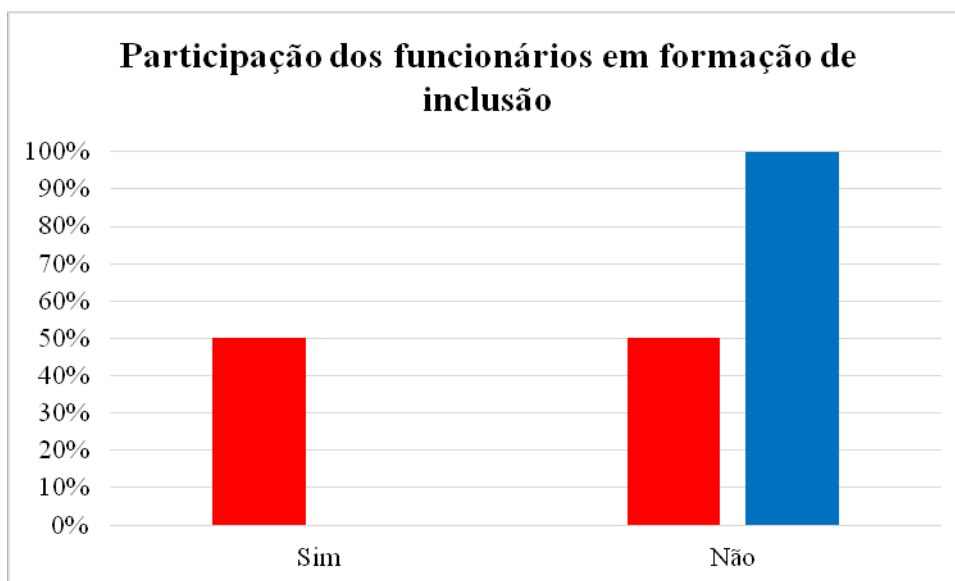


Gráfico 10: Participação dos funcionários em formação de inclusão

Quando perguntado sobre a participação dos funcionários em formação de inclusão, apontaram-se os resultados: 01 (um) dos porteiros, o que equivale a 50% afirmou que participa, enquanto que 50% respondeu que não. Com relação às merendeiras, 100% afirmaram que não participam de formações de inclusão.

Objetivo da Questão 11: Recolher dados a fim de verificar a opinião dos funcionários sobre a importância de formação acerca da inclusão.

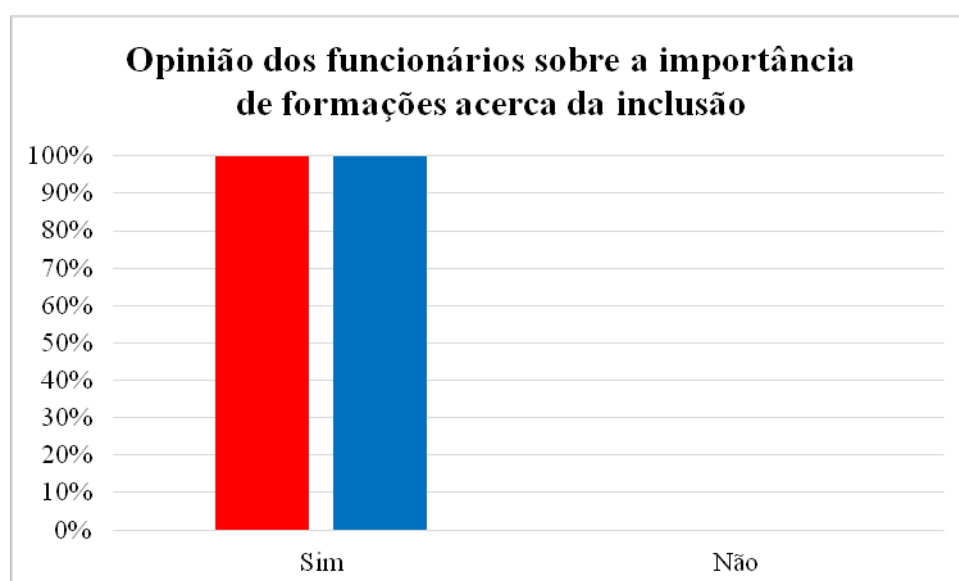


Gráfico 11: Opinião dos funcionários sobre a importância de formações acerca da inclusão

Tem-se, no gráfico 11, os resultados referentes à opinião dos funcionários quando perguntado sobre a importância das formações no contexto da inclusão, em que a totalidade de ambos os grupos inquiridos afirmaram ser importantes essas formações

Objetivo da Questão 12: Recolher dados a fim de verificar se o profissional inquirido indicaria a escola a uma mãe matricular o filho com alguma necessidade especial educativa (NEE).

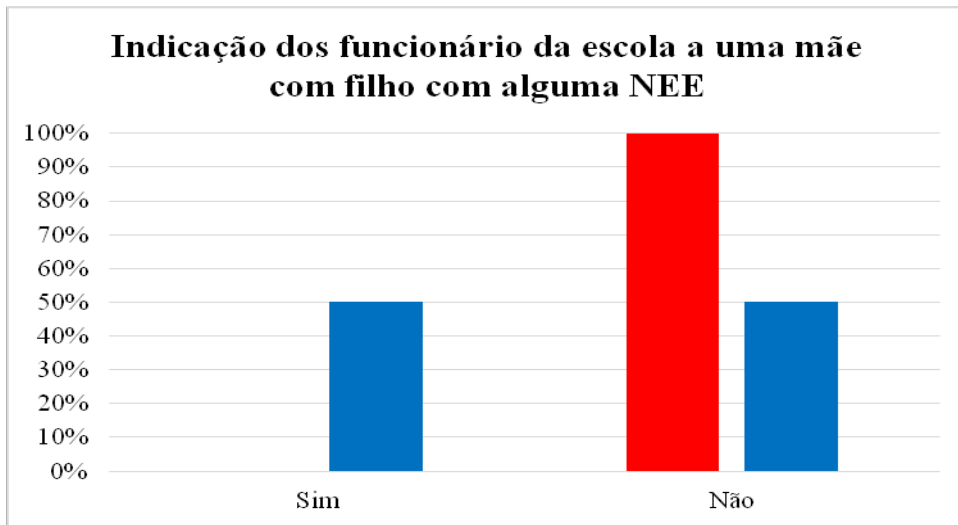


Gráfico 12: Indicação dos funcionários da escola a uma mãe com filho com alguma NEE

Os inquiridos responderam que não indicariam a escola a uma mãe com filho com alguma NEE à exceção de 01 (uma) merendeira que afirmou que sim (50%).

Objetivo da Questão 13: Recolher dados, a fim de verificar se o profissional inquirido colocaria um filho seu com algum tipo de NEE (caso tivesse), na escola.

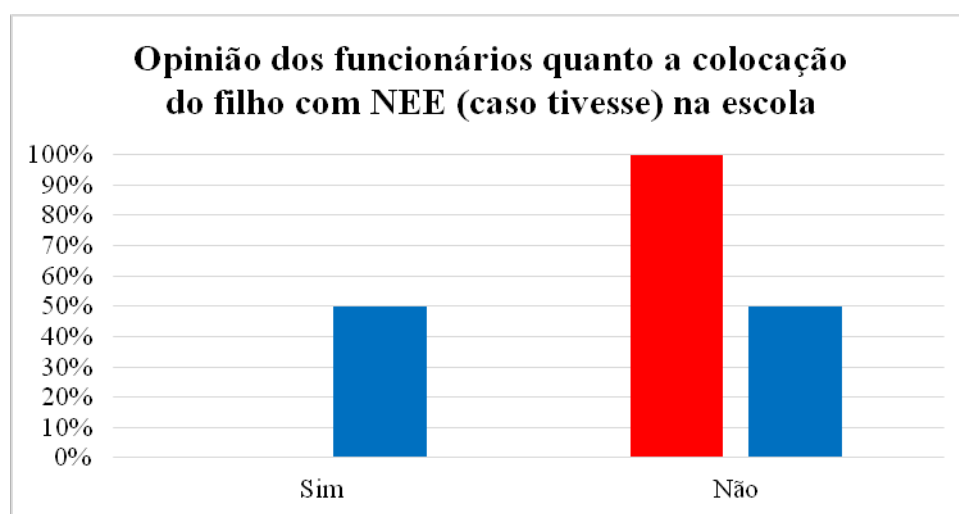


Gráfico 13: Opinião dos funcionários quanto a colocação do filho com NEE (caso tivesse) na escola

Face o gráfico 13, os inquiridos cederam as seguintes respostas: 100% dos porteiros afirmaram que não colocariam um filho com NEE na escola, devido à falta de estrutura, bem como de mobiliário adequado. As merendeiras tiveram as suas opiniões divididas, no momento em que 50% delas afirmou que colocaria os filhos na escola, ainda que a mesma não tenha estrutura nem mobiliário adequado, porém, devido à presença de profissionais capacitados para essa função. A outra (50%) afirmou que não colocaria, devido aos mesmos motivos afirmados pelos porteiros, ou seja, falta de estrutura física da escola, bem como mobiliário inadequado.

A escola, como qualquer instituição, funciona como um organismo, em que, para o alcance dos objetivos, cada elemento deve fazer a sua parte, com as suas respectivas funções. Assim, os professores são os responsáveis pelo ensino dos conteúdos curriculares, porém os demais funcionários também participam do processo educacional, dando o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça. São, pois, diversos os servidores que exercem as funções de apoio ao pedagógico: o pessoal da limpeza, as merendeiras, os secretários, os bibliotecários, os porteiros, todos desempenhando papéis em benefício da inclusão (Almeida, 2012).

Apresentam-se a seguir as informações obtidas da aplicação dos questionários à Gestora Geral. Vale ressaltar, nesta seção, que, as respostas cedidas serão representadas de

forma textual, por serem dados relativos apenas a uma pessoa, em que não há a necessidade de se fazer comparativos.

A gestora, que está inserida na faixa etária entre 22-29 anos, é especialista e tem entre 5-10 anos no total de tempo de serviço e está desempenhando as suas funções na escola, mediante concurso público, afirma que a escola está preparada para a recepção dos alunos, no que tange à questão física da mesma.

Quando perguntado se a escola dispõe de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com crianças com NEEs, a gestora afirmou que existem os materiais pedagógicos para serem desenvolvidas as atividades com esses alunos.

No tocante à pergunta efetivada sobre o preparo dos funcionários, a gestora afirmou que os mesmos não estão aptos para lidar com o processo de inclusão, o que necessita que os processos de formação/capacitação sejam intensificados.

Fazendo-se referência à pergunta feita sobre a participação dos alunos inclusos em projetos e sequência didática, a gestora disse que, às vezes participam, à medida que os pais dos alunos não são ativos nesse tipo de atividade, ou seja, não instigam os seus filhos na participação.

Quando perguntado sobre o PPP e o Currículo Escolar, a resposta foi que, tanto o PPP, quanto o Currículo escolar contemplam a inclusão dos alunos com NEEs.

Com relação às formações continuadas, obteve-se a resposta de que todas as temáticas abordadas contemplam a inclusão, bem como as políticas públicas que regem esse contexto.

Para a gestora, o principal entrave relacionado à dificuldade de se desenvolverem ações inclusivas, refere-se, à questão da estrutura física inadequada, além de mobiliários não adaptados.

A gestora, no momento em que foi levantada a questão sobre a indicação da escola a uma mãe com filho com NEEs, afirmou que indicaria, levando-se em consideração as propostas de melhoria. Além dessa afirmação, houve ainda a relacionada à colocação da gestora de um filho com NEEs na escola, cuja resposta também foi positiva, levando-se em consideração a existência de profissionais esforçados e que lutam para dar um ensino de qualidade aos alunos.

Assim, mediante as respostas dadas pela gestora da escola, percebe-se que há a necessidade de ajustes e melhorias para um melhor desenvolvimento das ações inclusivas, em que todos estejam envolvidos e aptos a desenvolverem as ações imprescindíveis à qualidade de ensino dos alunos com NEEs, a fim de que se possa obter os resultados esperados.

Para Sage (2012) o gestor precisa buscar comportamentos, pensamentos e ações cooperativas a favor da inclusão. É de suma importância a superação dessas barreiras previsíveis, a fim de que se possa agir no sentido de que as mesmas não afetem o desenvolvimento das atividades em prol da inclusão. E, uma gestão de sucesso depende do envolvimento ativo, não somente dos professores, como de todos os outros funcionários da escola.

Carneiro (2013) é de acordo que o papel da gestão escolares consiste na criação de condições adequadas para a inclusão de todas as crianças, cujo ambiente deve ser transformado em uma gestão participativa e democrática, em que o (a) gestor (a) precisa envolver toda a equipe escolar a fim de atender aos anseios dos alunos com NEEs.

Os alunos com NEE têm direito a uma escola acessível e o gestor tem o papel de construir condições para que a escola garanta este direito, na medida em que, quando se pensa em acessibilidade, esta não consiste somente nas condições físicas, mas, em todas as condições, inclusive as pedagógicas.

Em seguida, apresentam-se os gráficos (14 a 30) referentes às respostas dos professores.

Objetivo da Questão 1: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

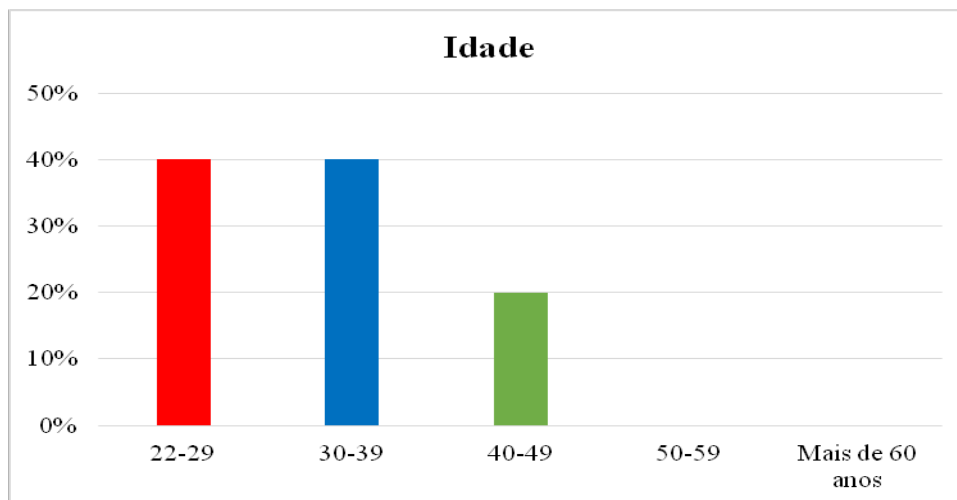


Gráfico 14: Idade

O gráfico 14 refere-se às informações referentes à idade dos professores pesquisados, em que 40% apontam para os que se encontram entre 22-29 anos e 30-39 anos. Apenas 20% representam os que estão entre 40-49 anos.

Objetivo da Questão 2: Recolher dados sobre o gênero dos inquiridos para uma melhor contextualização.

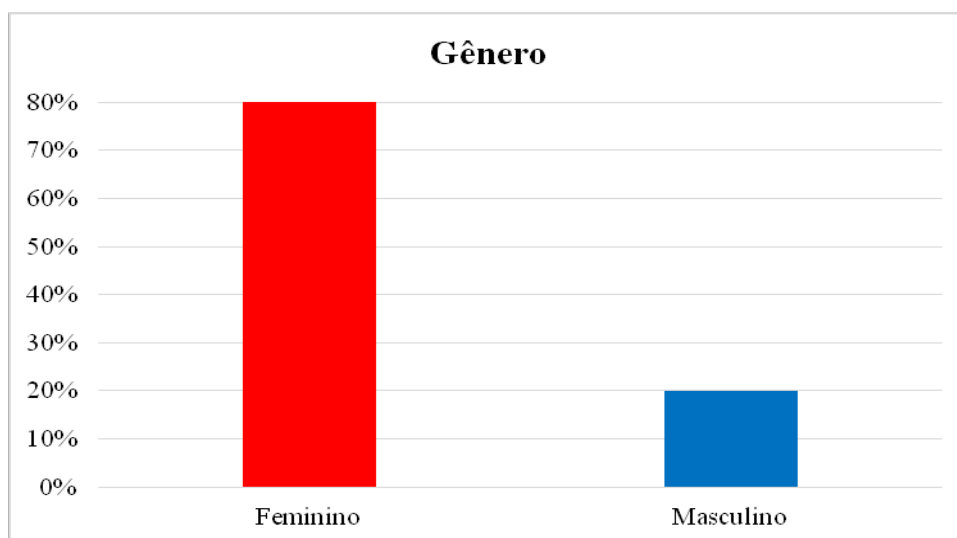


Gráfico 15: Gênero

O gráfico 15 demonstra que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (80%), enquanto que, apenas 20%, equivale ao sexo masculino.

Objetivo da Questão 3: Recolher dados em relação à habilitação acadêmica dos inquiridos para uma melhor contextualização.

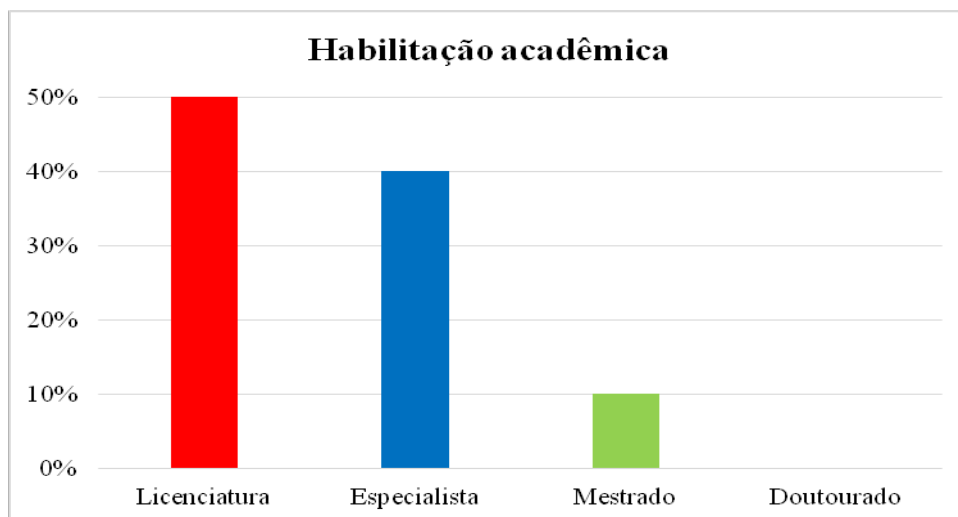


Gráfico 16: Habilidade acadêmica

No gráfico 16, têm-se as informações concernentes à habilitação acadêmica, em que se alcançaram os resultados seguintes: 50% dos inquiridos responderam que têm Licenciatura, ao passo que 40% deles possuem Especialização; apenas 10% são mestres e nenhum refere possuir doutoramento.

Objetivo da Questão 4: Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos para uma melhor contextualização.

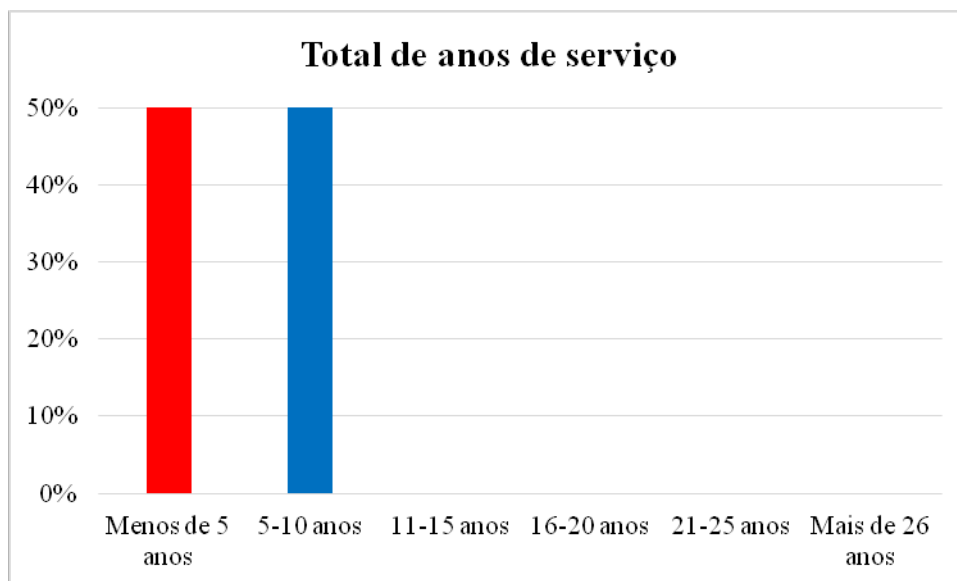


Gráfico 17: Total de anos de serviço

Apresenta-se, no gráfico 17, o total de anos de serviço dos professores pesquisados. 50% deles possuem menos de 5 anos, ao mesmo tempo que 50% estão inclusos entre 5-10 anos de serviço.

Objetivo da Questão 5: Recolher dados em relação ao tipo de vínculo dos inquiridos para uma melhor contextualização.

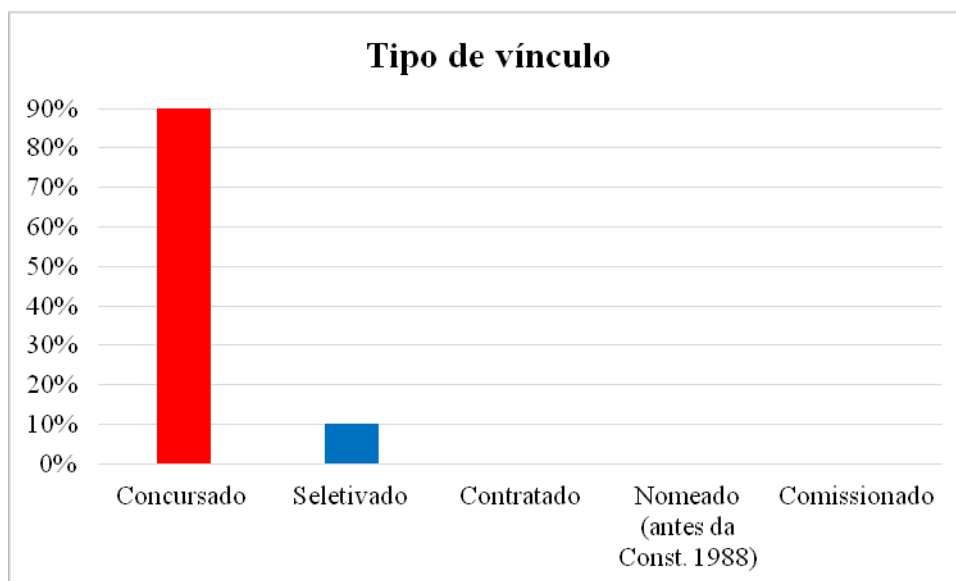


Gráfico 18: Tipo de vínculo

Quanto ao tipo de vínculo: 90% dos professores são concursados e somente 10% seletivados.

Objetivo da Questão 6: Recolher dados em relação ao preparo do professor em receber alunos com necessidades especiais em salas regulares.

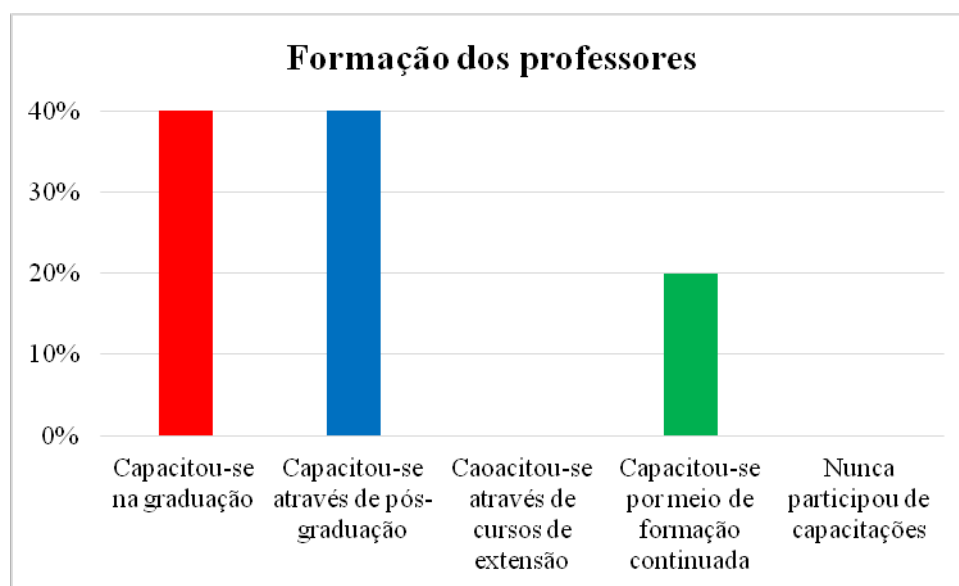


Gráfico 19: Formação dos professores

No gráfico 19 ressaltam-se as informações referentes à formação dos inquiridos, em que se chegou às seguintes conclusões: 40% equivalem às formações adquiridas tanto na graduação, quanto na pós-graduação, e os 20% restantes condizem com os que receberam formações em formação continuada oferecida pela escola em que trabalha ou Secretaria de Educação.

Objetivo da Questão 7: Recolher dados sobre recebimento pelos professores de alunos inclusos em salas de aula regulares.

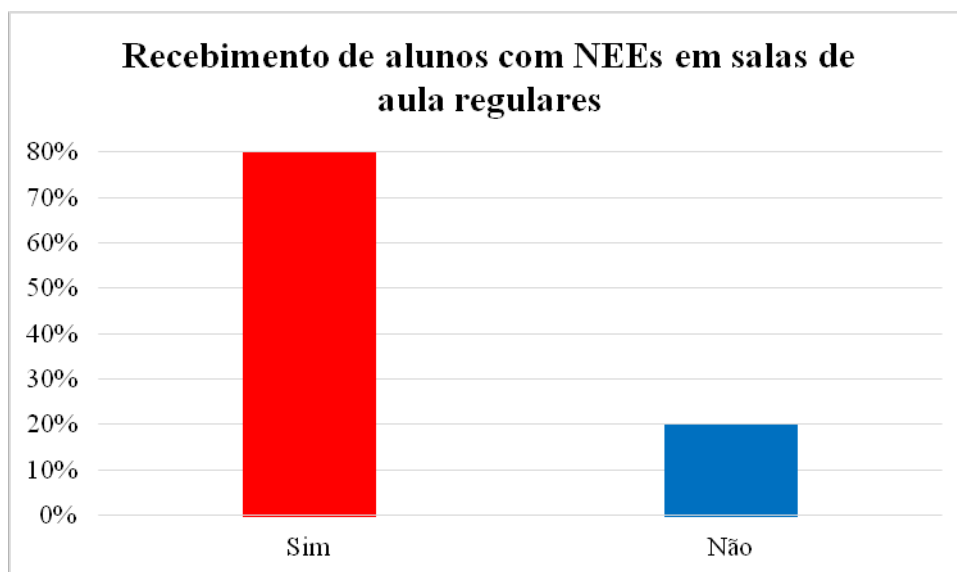


Gráfico 20: Recebimento de alunos com NEEs em salas de aula regulares

Verifica-se, no gráfico 20, que 80% dos inquiridos já receberam algum aluno portador de NEEs em sala de aula, ao passo que 20% destes, não receberam.

Objetivo da Questão 8: Recolher dados sobre se os alunos com necessidades especiais contam com segundo professor ou auxiliar, para melhor contextualização.

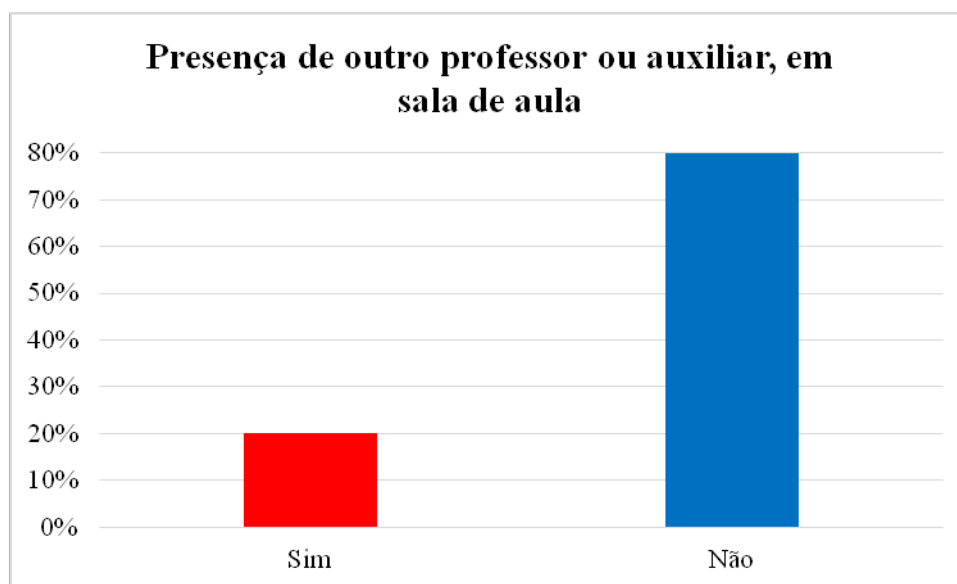


Gráfico 21: Presença de outro professor ou auxiliar, em sala de aula

A resposta demonstrada através do gráfico 21 está intrínseca à pergunta anterior, da Questão de nº 7. Esse gráfico explana, pois, que, dos professores que afirmaram receber alunos com NEEs, na questão anterior, destes apenas 20% afirmaram ter outro professor em sala ou auxiliar para o melhor desenvolvimento das atividades com os alunos e a grande maioria, o que equivale a 80%, disseram não ter a presença deste outro profissional em sala de aula.

Objetivo da Questão 9: Recolher dados sobre a diminuição da quantidade de alunos em salas de aula em que ocorre a inclusão.

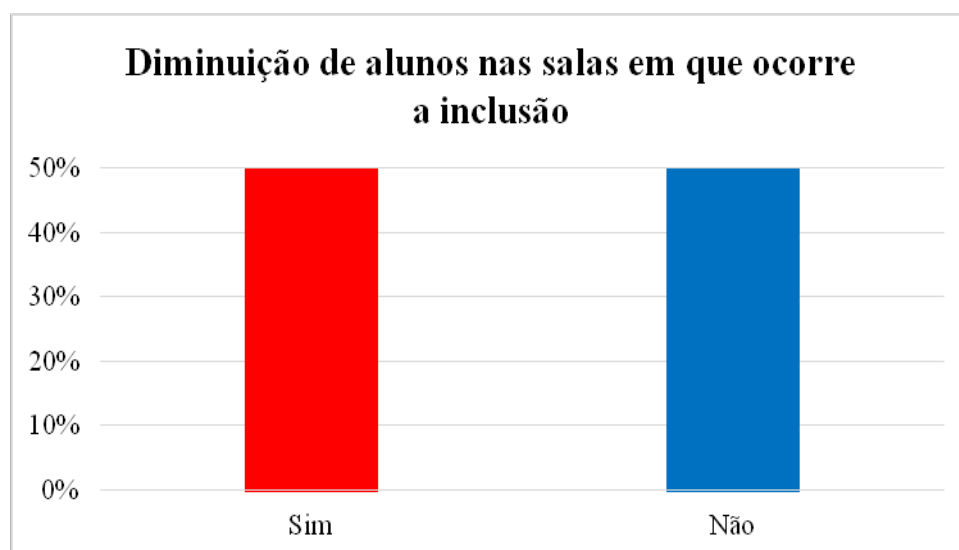


Gráfico 22: Diminuição de alunos nas salas em que ocorre a inclusão

Pelo gráfico 22, é perceptível que as opiniões divergem de igual forma, na medida em que 50% dos inquiridos afirmam que deve ser diminuída a quantidade de alunos nas salas em que ocorre a inclusão e os outros 50% asseveram que essa ação não se faz necessária.

Objetivo da Questão 10: Recolher dados sobre o rendimento da turma e o trabalho do professor em turmas que tenham alunos inclusos.

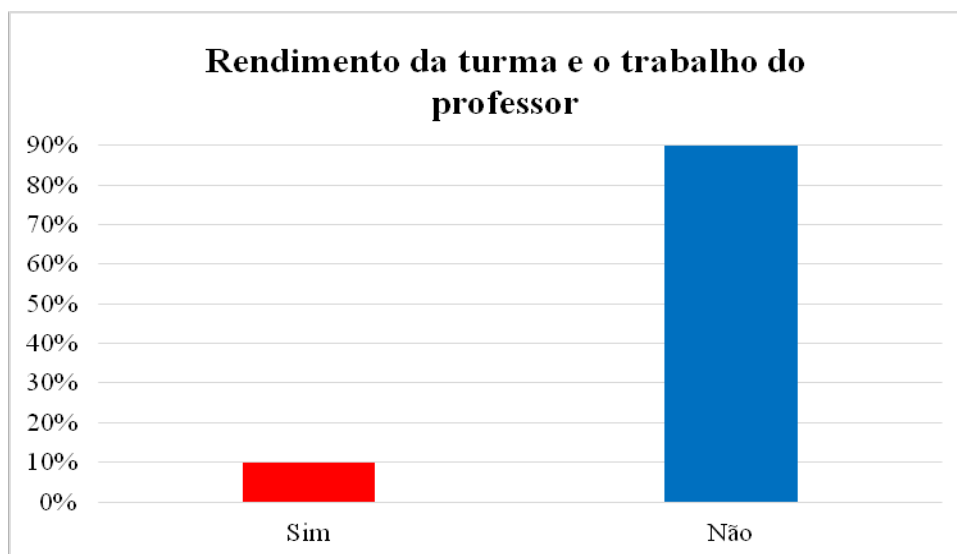


Gráfico 23: Rendimento do aluno e o trabalho do professor

Pelo gráfico 23 nota-se que, a minoria dos respondentes, apresentou opinião favorável à pergunta efetivada, tratando-se do atrapalho do rendimento da turma, bem como do trabalho do professor na existência de alunos com NEEs, à medida que, a grande maioria, 90%, responderam que a presença dos alunos pode atrapalhar os quesitos acima citados.

Objetivo da Questão 11: Recolher dados sobre se os alunos inclusos frequentam as salas de recursos multifuncionais no contra turno de ensino.

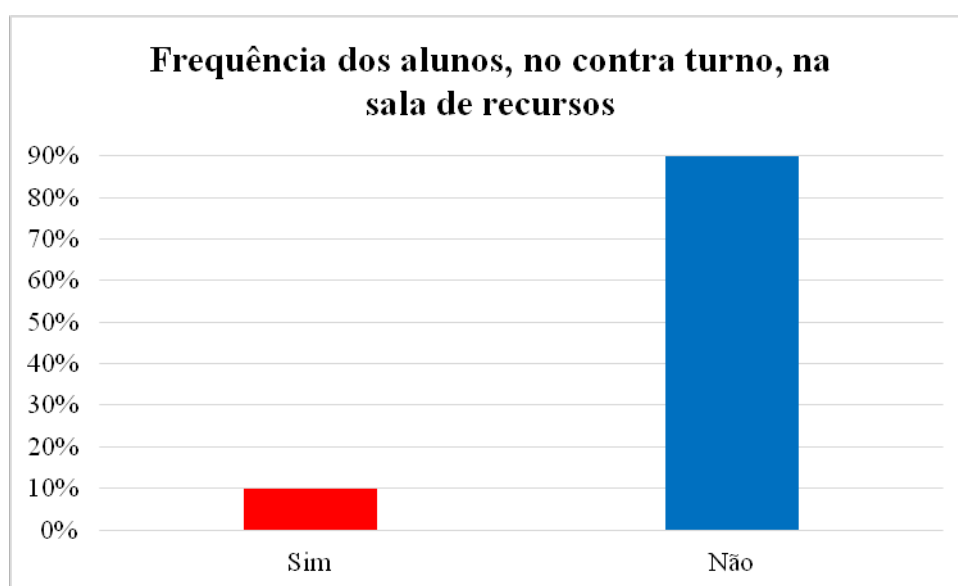


Gráfico 24: Frequência dos alunos, no contra turno, na sala de recursos

Mediante o gráfico 24, é notório que 10% dos inquiridos afirmaram que os alunos, com alguma NEE, frequentavam, no contra turno, a sala de recursos. 90% disseram que não há a frequência desses alunos nessas salas.

Objetivo da Questão 12: Recolher dados sobre se o professor da sala regular compartilha o seu trabalho com o professor da sala de recursos.

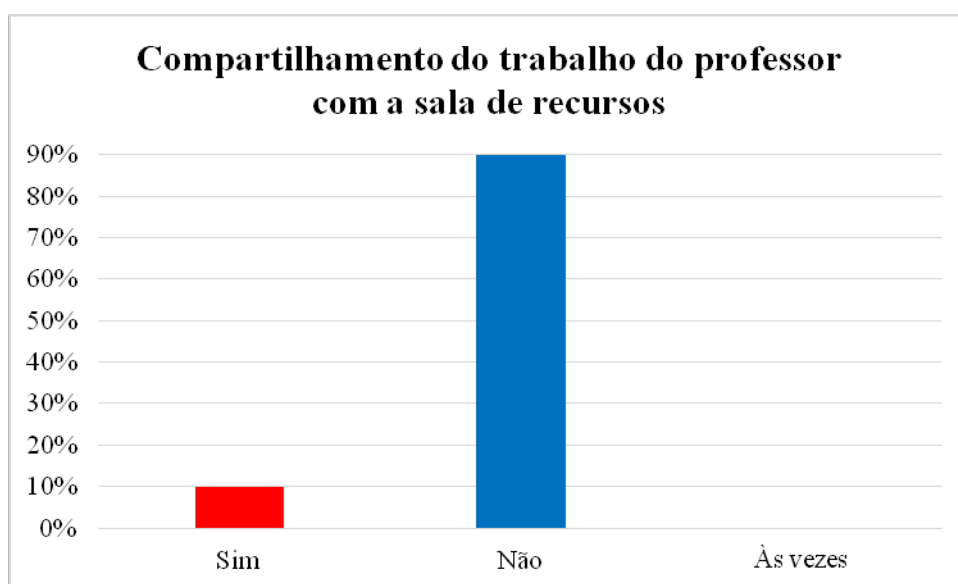


Gráfico 25: Compartilhamento do trabalho do professor com a sala de recursos

Acima, no gráfico 25, averigua-se que há pouco compartilhamento do trabalho do professor com o responsável pela sala de recursos, apenas 10% desenvolvem essa ação, enquanto que 90% não compartilham os seus trabalhos nessa sala.

Objetivo da Questão 13: Recolher dados sobre a importância do acompanhamento de alunos inclusos junto a uma equipe multidisciplinar

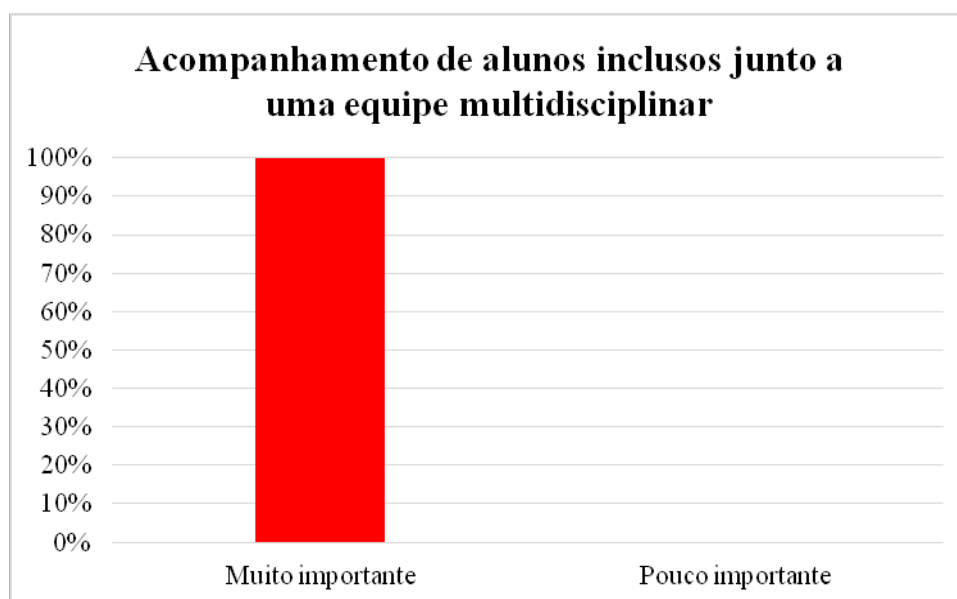


Gráfico 26: Acompanhamento de alunos inclusos junto a uma equipe multidisciplinar

Na opinião dos inquiridos, fazendo-se referência ao questionamento sobre o acompanhamento de alunos inclusos junto a uma equipe multidisciplinar, apresentam-se os 100% referentes à totalidade das opiniões dos inquiridos, afirmando sobre a importância desse acompanhamento.

Objetivo da Questão 14: Recolher dados sobre a existência de equipe multidisciplinar aos alunos inclusos

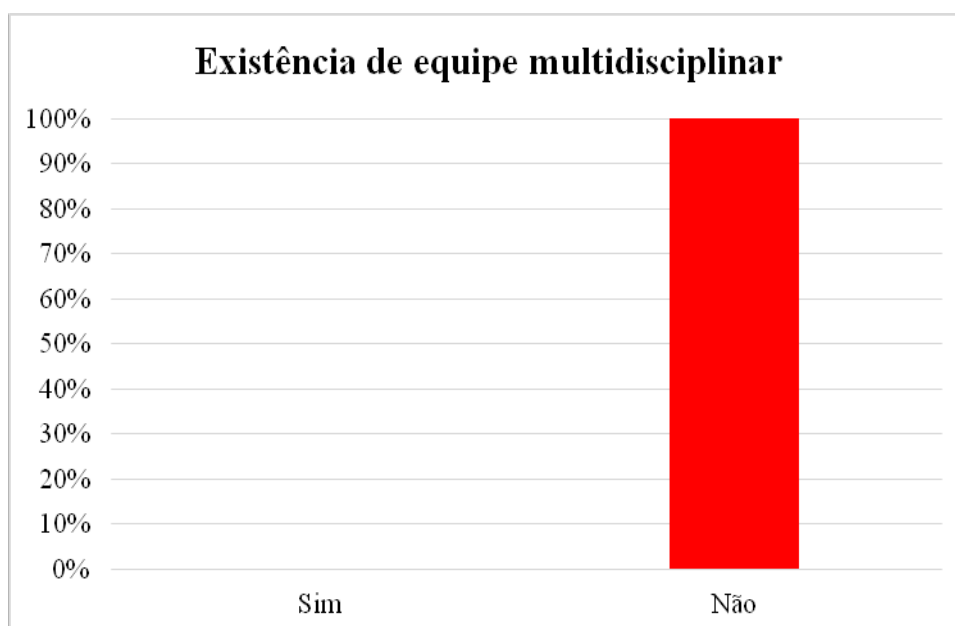


Gráfico 27: Existência de equipe multidisciplinar

Tem-se a unanimidade nas respostas dos inquiridos sobre a não existência, na escola, de equipe multidisciplinar, equivalente a 100% das respostas obtidas.

Objetivo da Questão 15: Recolher dados sobre o principal desafio do professor quanto ao processo de inclusão

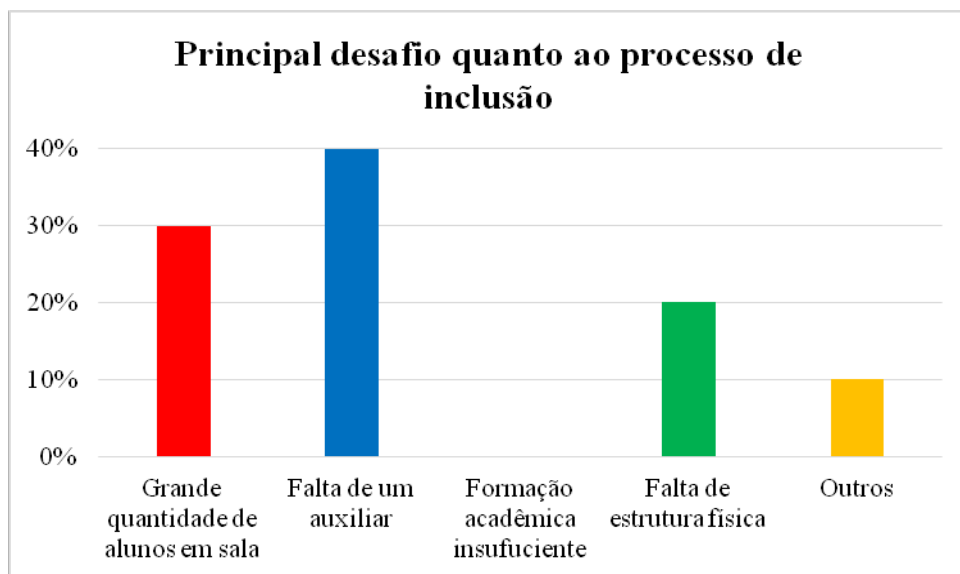


Gráfico 28: Principal desafio quanto ao processo de inclusão

Pelo gráfico 28, as respostas apontam que 40% dos inquiridos afirmaram que o maior desafio com relação ao processo de inclusão refere-se à ausência de um auxiliar na sala de aula; 30% disseram que esse desafio está na grande quantidade de alunos em sala de aula; Dos inquiridos, 20% revelaram que a falta de estrutura física se refere ao maior desafio e os 10% restantes responderam que são outros os fatores que dizem respeito ao desafio no processo de inclusão.

Objetivo da Questão 16: Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado indicaria a escola a uma mãe com filho com algum tipo de NEE.

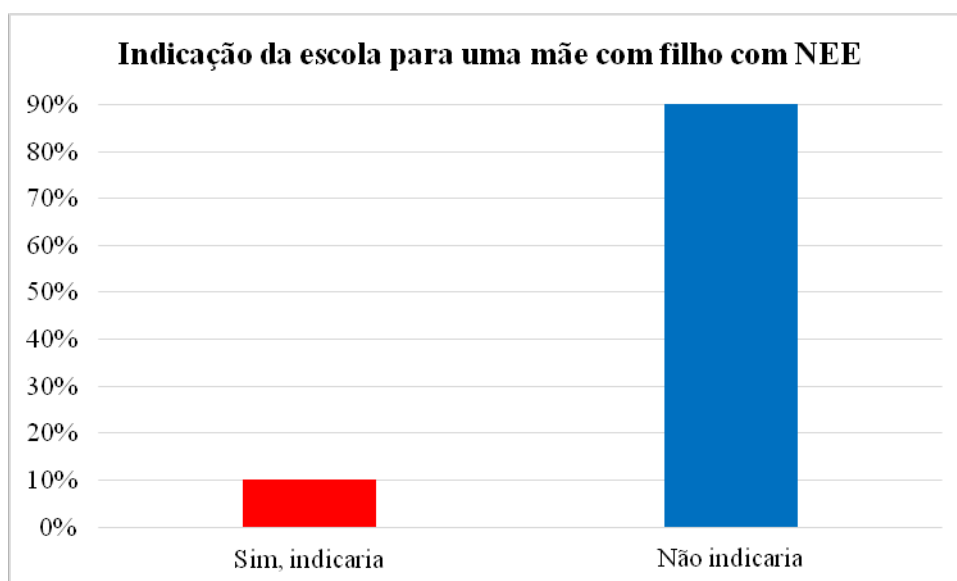


Gráfico 29: Indicação da escola para uma mãe com filho com NEE

Tem-se, no gráfico 29, as afirmações referentes à indicação da escola a uma mãe com filho portadores de NEE, em que as respostas apontaram apenas 10% de indicação por parte dos inquiridos, enquanto que, a quase totalidade, os 90% dos inquiridos, afirmaram que não efetivariam essa indicação.

Objetivo da Questão 17: Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado colocaria um filho seu com algum tipo de necessidade especial (caso tivesse) para estudar na escola.

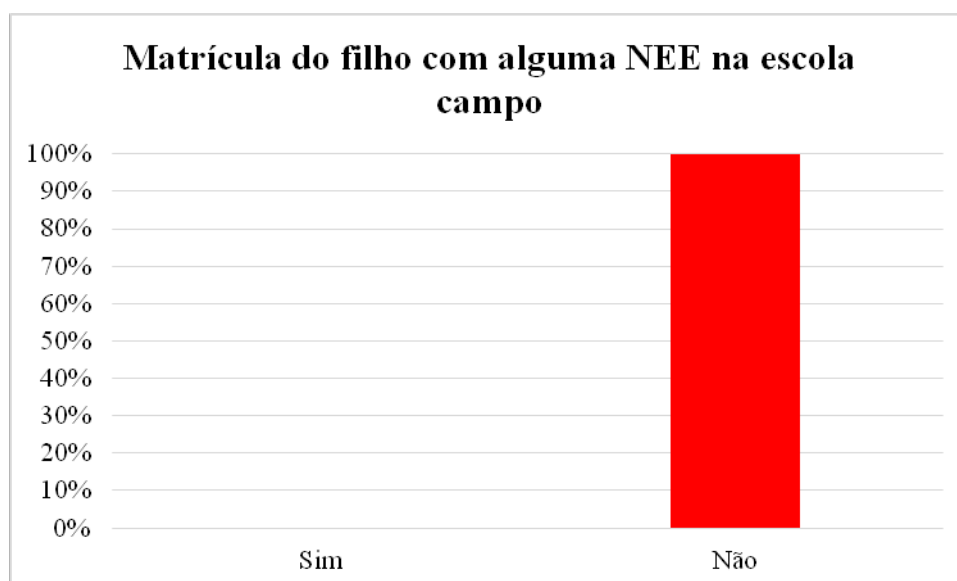


Gráfico 30: Matrícula do filho com alguma NEE na escola campo

Pelas respostas presentes no gráfico 30, pode observar-se que a totalidade dos inquiridos (100%) afirmou que não matricularia na escola um filho, com alguma NEE (caso tivesse), pelos motivos listados:

- i) falta de estrutura adequada (física e pedagógica);
- ii) falta de recursos disponíveis para o desenvolvimento de atividades com os alunos com NEEs;
- iii) ausência de uma proposta de inclusão;
- iv) ausência de mobiliário adequado;
- v) a escola não disponibiliza da totalidade de pessoas que se envolvam com o trabalho de inclusão;
- vi) as crianças especiais não são inclusas, porém, inseridas em salas de aula, sem ter nenhum acompanhamento do professor da sala de recursos.

Quando se aborda a palavra inclusão, vem à tona uma variedade de significados, todos voltados para o ato de inserir, englobar, aceitar, compreender. Nesse sentido e mediante Mantoan (2013, p. 96):

Inclusão consiste na capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro (Mantoan, 2013, p. 96).

Levando-se em consideração o pensamento de Mantoan acima citado, é salutar ressaltar que, as escolas, imersas no contexto da inclusão, necessitam estar aptas ao recebimento dos alunos com NEEs, na medida em que se trata de uma ambiência, cujo acolhimento deve acontecer de maneira geral, sendo, pois, necessária, para isso, a existência de uma estrutura que contemple estes alunos, de forma que os mesmos não sejam apenas inseridos dentro de uma sala de aula, ou até mesmo em outros setores da escola sem, no entanto, terem o tratamento e o acompanhamento necessários para o melhor desenvolvimento de sua aprendizagem.

Para isso, as ações gestoras necessitam estar voltadas para essa questão, através de tomadas de decisão que vislumbrem esse público especial, cuja preocupação, não somente com a estrutura da escola, como ainda com a capacitação dos funcionários deve sempre estar em evidência.

Para Lima (2014) a inclusão escolar encontra-se intimamente relacionada às ações políticas, administrativas, pedagógicas, culturais e sociais. Esse movimento, então, torna viável a interação de crianças com necessidades especiais face às crianças sem necessidades especiais convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

É um dos grandes desafios que a escola enfrenta, no que tange às ações inclusivas, refere-se à formação do professor para o atendimento a estes alunos. Nas palavras de Mazzota (2015) a construção da competência do professor para interagir com qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos inclusivos, através de mediação da ética, corresponde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ainda configura, na ação educativa, a mola propulsora de mudança social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

É neste contexto que o papel do gestor escolar se destaca, pois é ele quem irá contribuir com a estrutura organizacional das escolas, visando uma transformação. Sendo assim, se queremos uma escola regular que atenda as NEE dos alunos, é necessário que se tenha um gestor escolar que esteja comprometido com a proposta da educação inclusiva, disposto a mobilizar toda a comunidade escolar no que se refere à questão em foco.

Porém, existem outros fatores que constituem desafios e dificuldades para o bom desenvolvimento das ações inclusivas, tais quais ausência de recursos, má infraestrutura, falta de apoio e participação dos pais e grande quantitativo de alunos nas turmas. Problemas estes que foram todos detectados na pesquisa efetivada.

Nesse panorama e enfatizando a gestão escolar, Lück (2013, p. 95) ao caracterizar a função do gestor pedagógico dentro do contexto da escola, explana que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Sousa (2012), ainda efetiva uma análise semelhante e ressalta que, para a garantia de uma educação de qualidade a todos os alunos e, em principalmente aos alunos com NEE, é imprescindível que o gestor pedagógico, em harmonia com os outros profissionais da escola, promova uma transformação nas formas organizacionais da escola, eliminando as barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos referidos alunos.

Mediante Lima (2014, p. 100), “assumir o compromisso de organizar uma escola inclusiva está longe de ser uma tarefa fácil, cômoda ou simples”, contudo é essencial levar em consideração que, somente a partir das transformações decorrentes nos sistemas organizacionais educacionais, é que a escola poderá criar novos valores e, à *posteriori*, uma nova cultura escolar, partindo, dessa forma, da sensibilização de todos os profissionais envolvidos nesse processo, em especial a gestão pedagógica.

Percebeu-se, pois, na escola pesquisada, que, para os sujeitos entrevistados, a inclusão consiste em uma trajetória difícil, todavia, acredita-se no potencial desses profissionais, na perspectiva de uma luta ousada para que a inclusão realmente se concretize de maneira eficiente.

Para Mazzota (2015), a construção de uma escola inclusiva é realizada através de ações concretas, que permitam a todas as crianças o aprendizado. A construção de uma escola inclusiva consiste em um projeto coletivo que, para colocar uma reformulação no espaço escolar, implica compromisso com o processo educacional que englobe todos os envolvidos: professores, gestores, colaboradores, autoridades, secretarias de educação e comunidade, pois, uma escola democrática é uma escola para todos.

Na escola analisada para efetivar esta pesquisa, constatou-se que a inclusão escolar ocorre de forma parcial, na medida em que professores, gestores e colaboradores estão conscientes quanto a falta de preparo de muitos profissionais, materiais didáticos, equipe multidisciplinar, sala de recursos, auxiliar de sala, entre outros. Ainda que ocorra o processo de inclusão, o mesmo não acontece de forma que se propiciem aos alunos inclusos as condições necessárias para um aprendizado de qualidade.

Observou-se que há uma preocupação dos profissionais com os alunos inclusos no ambiente, entretanto, os mesmos afirmaram que não consiste em tarefa fácil. Ainda assim são utilizadas metodologias e trabalhos diferenciados, com os recursos que se tem, a fim de que seja efetivado o melhor atendimento possível dentro das condições existentes, de maneira que se procure favorecer o desenvolvimento das capacidades e habilidades desses alunos.

Percebeu-se que a maior parte dos profissionais estão incumbidos de boa vontade e compromisso, trabalhando de forma que a inclusão aconteça, embora ainda tenham muito a desenvolver para que esse processo aconteça de forma efetiva e eficaz.

VI. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO

Em virtude da percepção de melhorias e ajustes da prática pedagógica inclusiva, sente-se a necessidade de estudar e aprofundar nessa temática, à proporção que consiste em uma das realidades que a UEB Liberalino de Jesus enfrenta e há necessidade de um trabalho efetivo, direcionado e diferenciado para com o(s) aluno(s) inclusos na escola, mediante a adoção de práticas que viabilizem a intensificação desse processo na referida Unidade de Ensino.

Face a esse panorama, o professor se vê impotente em relação às necessidades específicas do aluno incluído na escola, mesmo que seja um profissional comprometido e confiante nos processos de ensino e aprendizagem. A dificuldade e a angústia também são percebidas no aluno que acaba, muitas vezes, não se apropriando do conhecimento como deveria, considerando a falta de adaptação didática e de entrosamento social com o grupo.

Este projeto almeja abordar não somente o cognitivo, mas também as relações afetivas e sociais considerando um melhor direcionamento do trabalho e, diante disso, a partir da proposta de intervenção, pode-se pensar em algumas questões problematizadoras, tais como:

- i) Como viabilizar a aquisição de recursos (pedagógicos, humanos, financeiros) para auxiliar nas ações de inclusão?
- ii) Qual a relação dos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais colegas da turma?
- iii) Qual a relação dos alunos com necessidades especiais e os professores?
- iv) Os materiais contribuem para a aprendizagem dos alunos inclusos?
- v) Até que ponto a estrutura física da escola contribui para o aprendizado dos alunos inclusos, levando em consideração a realidade da escola pesquisada?
- vi) Como intensificar a participação dos pais nas ações inclusivas?

Para tanto, é indispensável que haja um olhar diferenciado e emancipatório para o

trabalho com alunos inclusos, exigindo posturas esclarecidas das famílias, profissionais da educação e gestores que estão articulados com as políticas públicas. Além dessa compreensão, é imprescindível o entendimento sobre como se constrói a inteligência emocional nos processos de ensino e aprendizagem, além de compreendê-la como elemento relevante para o bom desenvolvimento no trabalho, no lar e na escola.

No processo de aprendizagem, o relacionamento professor e aluno é de suma importância, já que experiências vivenciadas apontam que alunos inclusos quase sempre demonstram desinteresse em participar ativamente da construção do aprendizado no ensino regular.

Nesse sentido, adota-se como o objetivo geral dessa proposta: compreender o processo de inclusão no ensino regular com intervenção junto ao gestor, professores e demais colaboradores, em favor de uma aprendizagem significativa e inclusiva. Como objetivos específicos, têm-se:

- i) Entender como se constrói o conhecimento pelos alunos inclusos nas salas regulares;
- ii) Tecer ações efetivas de inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;
- iii) Analisar o processo de interação entre professor e aluno incluído e demais colegas;
- iv) Contribuir na melhoria da autoestima dos alunos inclusos, bem como na elaboração de materiais e propostas de atividades adaptados.

A presente proposta de trabalho será desenvolvida com os alunos inclusos, em todos os segmentos (Ensino Regular) da UEB Liberalino de Jesus.

A atuação acontecerá pelo processo de mediação entre alunos e professores com a organização do trabalho pedagógico adequando-o a aprendizagem dos alunos inclusos. Além das contribuições, algumas ações serão necessárias, a fim de melhor contribuir nos processos

de ensino e de aprendizagem dos alunos inclusos, além de complementar o trabalho docente em sala de aula.

Para tanto, serão efetivadas observações diretas e indiretas em sala de aula, com análise das aulas, material distribuído ao aluno com necessidades educacionais especiais, com critérios de análise sobre as atividades escritas, de leitura, socialização e exploração do ambiente escolar.

A partir desse processo de observação serão realizadas algumas intervenções no ano letivo de 2018, no intuito de que os objetivos sejam alcançados nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos inclusos na escola pesquisada. As intervenções terão os seguintes encaminhamentos:

- i) interação com a comunidade escolar, professores e alunos da turma;
- ii) observação e mediação do aluno;
- iii) averiguação e análise de toda a estrutura da escola;
- iv) orientação aos alunos inclusos para o preenchimento de um questionário que será o norteador das próximas estratégias.

A partir da aquisição das informações supracitadas, serão desenvolvidas as seguintes ações:

- i) desenvolver uma Oficina Pedagógica objetivando pesquisar, refletir sobre a importância do desenvolvimento cognitivo do educando especial;
- ii) desenvolver atividades de socialização e autoestima do educando com deficiência intelectual significativa e ao mesmo tempo prepará-los para viver em comunidade;
- iii) levantar necessidades de formação junto de professores de alunos com necessidades especiais educativas, com o intuito de subsidiar um programa de formação;

- iv) desenvolver e implementar um Programa de Formação Continuada, com aspectos fundamentais do Currículo Funcional e Natural, acrescidos com os dados da observação direta do trabalho das participantes e;
- v) avaliar seus efeitos a curto e médio prazo sobre as habilidades dos professores em ensinar seus educandos especiais.

Como instrumento para viabilizar as ações, ter-se-ão a transcrição, o registro e a descrição dos dados obtidos por meio de coleta de dados, das situações de ensino entre professores e educandos, em que serão construídas fichas, com o objetivo de elencar competências básicas que os professores possam apresentar para trabalhar com os alunos inclusos, além de registrar atendimentos individualizados e o ensino de habilidades essenciais a esses alunos.

Será utilizado um delineamento experimental composto por cinco etapas que são apresentadas no Quadro 2.

1ª.ETAPA PRELIMINAR	Identificação das necessidades de formação de professores dos alunos inclusos.
2ª. ETAPA	Avaliação Inicial das competências dos professores
3ª.ETAPA	Desenvolvimento do Programa de Formações para gestor, professores e demais colaboradores
4ª. ETAPA	Implementação do Programa de Formação Continuada
5ª. ETAPA	Avaliação Final das competências dos professores e Avaliação do Programa de Formação Continuada para professores e colaboradores

Quadro 2: Delineamento que será utilizado no Plano de Aula.

Na 1ª etapa Preliminar realizar-se-á um estudo descritivo, tendo como objetivos intensificar o conhecimento do cotidiano escolar, caracterizar o ensino e ainda identificar necessidades de formação.

Após esse estudo preliminar será realizada a 2ª etapa, que se constituirá na avaliação das competências dos professores para ensinarem os alunos inclusos. Essas sessões de observações serão efetuadas com os professores participantes e os dados obtidos serão registrados em Fichas de Trabalho.

A partir dos resultados obtidos com a descrição e análise do serviço, que indicarão problemas prioritários na questão curricular e na elaboração dos planejamentos educacionais individualizados, desenvolver-se-á, na 3ª etapa, o programa de formação do gestor, professores e demais colaboradores da escola. O programa de formação será composto por unidades de conteúdos que abordarão:

- i) currículo e planejamento de ensino;
- ii) registros de comportamentos e habilidades;
- iii) entrevistas com pais;
- iv) análise das ações dos colaboradores;
- v) materiais e adaptações;
- vi) referenciais e adaptações curriculares;
- vii) planejamento de ensino individualizado.

A 4ª etapa tratará da implementação do referido Projeto. Este será implementado em encontros quinzenais na própria escola envolvendo atividades teóricas e práticas. As atividades práticas serão realizadas nas salas de aula dos professores com a participação da pesquisadora em todas as atividades.

Na 5ª etapa serão coletadas novas amostras de situações reais de ensino mediante filmagens. As sessões de filmagens serão realizadas em dois momentos (dois e seis meses após o início do programa) para fins de avaliação da aquisição de habilidades e da avaliação da manutenção dessas habilidades. Ainda serão coletados relatos dos professores, em situações de entrevistas individualizadas.

A Proposta tem ainda como foco o desenvolvimento de Mini Cursos, Palestras e Oficinas, em que todos os profissionais da escola estejam inseridos.

A referida Proposta será, então, apresentada à Secretaria de Educação do Município, no intuito de que se possa receber os auxílios indispensáveis à melhoria das ações inclusivas da escola pesquisada.

A apresentação do Projeto de Intervenção Inclusiva na escola será através de seminário, com exposição de slides e discussões de temas em grupo.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o conteúdo ora apresentado, considera-se que esta pesquisa possibilitou a aquisição de um conhecimento teórico sobre as ações atuais, que visam promover a educação inclusiva na esfera municipal, cuja escola pesquisada está inserida. E sobre as questões legais das ações inclusivas nas instituições escolares públicas municipais, apontam:

A evolução sobre a publicação de legislações que tratam da educação de pessoas com deficiência, localizando na 2ª metade do século XX e 1ª década do XXI, um crescimento significativo na produção e elaboração de documentos sobre o direito e as providências para a educação destas pessoas. É ainda grande a insatisfação com o atendimento escolar desse público. Ainda se observa uma distância entre o que acontece no interior das escolas brasileiras e o que as políticas educacionais traçam como metas prioritárias de governo. Isto demonstra a necessidade de articulação política entre a legislação e as providências administrativas e orçamentárias que possam garantir no cotidiano o prescrito em lei (Sigolo, Guerreiro e Cruz, 2010, p. 68).

E, após a obtenção dos conhecimentos e anseios da comunidade escolar em evidência, deve-se pensar em ações que incluam a intensificação de práticas inclusivas, vislumbrando a readequação de salas de aula, bem como de outros espaços da escola, o incentivo às ações culturais, artísticas e esportivas, direcionadas para a prática inclusiva e para a diversidade, a incrementação das formações e da sala de recursos e a aquisição de recursos humanos, financeiros e pedagógicos.

Tais ações proporcionarão a apropriação desse espaço que é de todos, colocando a comunidade escolar como parte integrante do processo formativo da escola e da sociedade da qual participam.

Gestores escolares têm o papel de tomar providências de caráter administrativos e pedagógicos relevantes à realização de uma educação inclusiva. Esses processos devem ser democráticos e participativos, pois a inclusão somente acontecerá na medida em que for promovida uma mudança social e educacional, eliminando práticas individualizadas, segregadoras, e fomentando a ação coletiva e inclusiva.

De acordo com o exposto, observa-se a relevância do papel do gestor na construção de uma escola inclusiva, pois compete à gestão escolar garantir a participação, a acessibilidade, a permanência e o êxito aos alunos com necessidades educacionais especiais como também o envolvimento de todos nesse processo inclusivo de forma democrática e participativa.

As ações inclusivas implicam transformações atitudinais pautadas nos princípios que a norteiam e requer que todos os envolvidos no processo estejam dispostos e interessados em efetivar essas mudanças, no intuito de que seja garantida a aprendizagem e a valorização da diversidade. O trabalho precisa ser coletivo e dinâmico para que os conteúdos intrínsecos sejam exteriorizados nas ações pedagógicas e resultem na renovação de paradigmas relacionados com a prática inclusiva.

Observou-se que este tema instigou o interesse dos gestores e professores e que estes hoje reconhecem a necessidade de maximizar seus conhecimentos sobre o assunto, de uma formação continuada, tarefa esta que cabe aos dirigentes da Educação, neste caso, à equipe da Secretaria de Educação, que deverá acompanhar, orientar e discutir na própria Unidade Escolar sobre quais os procedimentos pedagógicos devem ser adotados diante de tal realidade para a implantação de uma gestão escolar atuante no sentido de uma educação inclusiva.

Este trabalho permitiu, pois, concluir que na unidade escolar em estudo, as ações da gestão escolar para a educação inclusiva são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola.

Considera-se, que para esta problemática seja efetivado um esforço no sentido de uma práxis inovadora tanto dos gestores quanto dos professores do núcleo especializado e comum, numa forma de parceria direta e coletiva em busca de formação e pesquisas na intenção da construção de uma escola inclusiva possível para a realidade apresentada desta escola.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, Marcia Ângela da S. Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação. In: Ferreira, N.S.C; Aguiar, M.A.S; *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. (2011) 3. ed. São Paulo: Cortez.

Almeida, Daniela. Funcionários do serviço de apoio. (2012). *Gestão Escolar*. São Paulo. [Em linha]. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/750/funcionarios-dos-servicos-de-apoio>. [Consultado em: 29 jan., 2018].

Amaral, Ligia Assumpção; Aquino, Julio Groppa (Org). *Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. (2012). São Paulo: Summus.

Aranha, M. S. F. *A integração do aluno com deficiência na rede de ensino*. (2007). Brasília, MEC/SEESP, UNICEF.

Araújo, Gilda Cardoso de. Tempo de unir esforços. (2008). *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril.

Arcelino, Francisca Fátima Priscylla do Nascimento; Norberto, Francisca Daiany da Silva; Torres, Francisco Rafael Parente. *Gestão da educação inclusiva: frente aos desafios e possibilidades do paradigma da educação inclusiva*. (2013). Quixadá: Universidade Estadual do Ceará. [Em linha]. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/81dc9bdb52d04dc20036dbd8313ed055.pdf>. [Consultado em: 26 nov., 2017].

Azevedo, M. A. R.; Cunha, G. R. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. (2013) *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, São Paulo. v. 18, n.31, jul.-dez.

Barbosa, Simone Maria de Almeida; Carvalho, Margarida Maria Silveira Britto; Bergo, Maria Stela de Araújo Albuquerque. *Um estudo sobre a educação inclusiva em escola pública*. (2015). Sergipe. [Em linha]. Disponível em: <http://www2.ufpa.br/rcientifica/edanteriores/pdf/ed03jmh.pdf>. [Consultado em: 26 nov., 2017].

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Brasília: MEC.

_____. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.* (1988) Brasília. [Em linha]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%20%202018. [Consultado em: 25 out.,2017].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.* (1999). Brasília: EC/ SEF/ SEESP, Brasília: MEC.

_____. *Educação inclusiva: a escola.* (2004). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.3.

_____. Inclusão (2008). *Revista da Educação Especial*, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p.19-23, out.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília. (2008). [Em linha]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. [Consultado em: 25 out., 2017].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.* (2012). Brasília: MEC.

Boneti, L. W. *Políticas Públicas por Dentro.* (2011). Ijuí: Editora Unijuí.

Bueno, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.* (2012). 2.ed. São Paulo: EDUC.

Bogdan, R. & Biklen, S. K.). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* (2014). Porto, Portugal: Editora Porto.

Boto, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. (2014). *Revista Brasileira de História.* v. 19, n. 38, São Paulo.

Branco, Cristina. *Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática* (2016). Londrina.

Bridi, Fabiane. *Os enunciados das políticas de inclusão.* (2011). Itajaí: ANPED.

Carneiro, Relma U.C. *Formação sobre a gestão escolar inclusiva para os diretores de escolas da Educação Infantil*. (2013). Tese- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Carvalho, R. E. *Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. (2014). 3.ed. ed. Porto Alegre: Mediação.

Dummer, Ana Margarete da Fonseca. *Gestão Escolar e a Educação Inclusiva*. (2013). São Paulo. [Em linha]. Disponível em: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com.br/2015/04/gestao-escolar-e-educacao-inclusiva.html>. [Consultado em: 26 nov., 2017].

Fávero, Eugênia Augusta Gonzaga; Pantoja, Luísa de Marillac P.; Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado*. (2007). Brasília: SEESP, SEED, MEC.

Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. (2012). Fortaleza: UEC.

Freitas, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação (2013). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, set.,

Garcia, Rosalba Maria Cardoso. *Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a formação docente no Brasil*. (2013). Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina.

Gatti. B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. (2012). *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr.

Gatti, B. A. Barreto, R. G. (2012). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr.

Gil, A. C. (2012). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Guasseli, Maristela Ferrari Ruy. *Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2012). Porto Alegre.

Imbernón, Francisco. *Formação continuada de professores*. (2013). Porto Alegre: Artemed.

Jannuzzi, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. (2016). Campinas: Autores Associados.

Juridin, Andréa Perosa Saigh; Amiralian, Maria Lúcia Toledo de Moraes. Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. (2012). *Estudos de Psicologia*, v.23, n. 02. Campinas.

Laville, Christian; Dionne, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (2009). Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG.

Libâneo, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente*. (2012). 6. ed.- São Paulo: Cortez.

Lima, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. (2014). São Paulo: Avercampo.

Lopes, Ana Cláudia Padilha Custódio. *Gestão Escolar*. (2013). Monografia (Graduação em Pedagogia) - UNISALESIANO, São Paulo, 2013. [Em linha]. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56018.pdf>. [Consultado em: 26 nov., 2017].

Lück, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. (2013). Curitiba: Editora Positivo.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer*. (2013). São Paulo: Moderna.

Martins, A. E. M. *Representações de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede municipal de ensino*. (2012). 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

Mattos, João Roberto Loureiro de. *Gestão: tecnologia e inovação*. (2012). 2.ed. São Paulo: Saraiva.

Maximiano, A. C. *Teoria geral da administração*. (2013). São Paulo: Atlas.

Mazzota, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. (2015). 5. ed. São Paulo: Cortez.

Mittler, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. (2013). Porto Alegre: Artmed.

Moreira, Hélio Feliciano; Michels, Luciano Rhinow; Colossi, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. (2008). *Escritos educ.*, Ibitité, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. [Em linha]. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004&lng=pt&nrm=iso>. [Consultado em: 25 out. 2017].

Oliveira, Emílio Celso de. *O Currículo de Matemática da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: ações especiais*. (2012). São Paulo: Arte & Ciência.

Omote, S.; Giroto, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. (2014). São Paulo: Cultura Acadêmica Fundepe.
Pacheco, José. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. (2007). São Paulo: Artmed.

Páez, S. M. C. *A integração em processo: da exclusão à inclusão*. (2013). São Paulo.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2011). Superintendência da Educação. *Instrução nº 012/11- SUED/SEED*.

Paro, V. H. *Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática*. (2011). In: Estado e Política Educacional, 5., Trabalhos... CNPq. 2011. [Em linha]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/trabalhos/GT05-2780—int.pdf>. [Consultado em: 26 nov., 2017].

Parolin, I. C. H. *Aprendendo a incluir e incluindo para aprender*. (2015). São José dos Campos: Pulso Editorial.

Pires, Cecília. O medo como regra no dia- a –dia. (2005). IN: *A violência no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Moderna.

Sant’ana, Isabela Mendes. *Revista Psicologia em estudo*, (2013). Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago.

Sage, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: Sant’ana, Izabella M. Educação inclusiva. Concepções de professores e diretores. (2012). *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 10, n. 2, p 227-234, maio/ago.

Sasaki, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. (2016). Rio de Janeiro: WVA.

Saviani, Demeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. (2009). *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. [Consultado em: 06 abr., 2017].

Siegel, Norberto. *Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética*. (2011). Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI).

Sigolo, A. R. L.; Guerreiro, E. M. B. R.; Cruz, A. R. S. Políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. (2010). *Práxis*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 173-194, jul./dez.

Silva, Aline Maira da. (2012). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Ibpex.

Silva Filho, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações (2013). *Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul.

Sousa, L. P. F. de. *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. (2012). 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

Veiga, Lígia. *O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. (2014). Brasília, Universidade de Brasília. [Em linha]. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf. [Consultado em 17/10/2017].

Zoía, A. Todos iguais, todos desiguais. In: Almeida, D. B. de (Org). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. (2016). Goiânia: Descubra.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário Merendeiros e Porteiros

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão Escolar e Educação Inclusiva: Um estudo de caso sobre a formação continuada de professores na Unidade de Educação Básica (UEB) Liberalino de Jesus Pereira**”. Este estudo é realizado como projeto final do Mestrado em Docência e Gestão da educação. Este trabalho tem como objetivo: Identificar os principais desafios quanto a inclusão de alunos com necessidades especiais educativas em salas de aulas regulares na Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira. A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Parte I

Questão 1

Idade (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- 22 – 29 anos
- 30 – 39 anos
- 40 - 49 anos
- 50 – 59 anos
- Mais de 60 anos

Questão 2

Gênero (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação a habilitação acadêmica dos inquiridos para uma melhor contextualização.

Habilitação acadêmica (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Licenciatura
- Bacharelado

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos para uma melhor contextualização.

Total de anos de serviço (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Menos de 5 anos
- 5 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- 16 – 20 anos
- 21 – 25 anos
- Mais de 26 anos

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação ao tipo de vínculo dos inqueridos para uma melhor contextualização

Tipo de vínculo (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Concursado
- Seletivado
- Contratado
- Nomeado (antes da Constituição de 1988)
- Comissionado

Parte II

Questão 6

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se a escola campo recebe ou já recebeu crianças com necessidades especiais

6. A escola que você trabalha recebe e/ou já recebeu crianças com necessidades especiais educativas?

- sim
 não

Questão 7

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se a escola campo esta preparada para receber alunos inclusos

7.Você concorda que a escola que você trabalha está preparada para receber tais crianças?

- sim
 não

Questão 8

Objetivo

Recolher dados sobre o que considera como principal entrave quanto o processo de inclusão na escola campo

8. O que você considera como principal entrave quanto ao processo de inclusão na escola em que você trabalha?

- estrutura física inadequada e mobiliários não adaptados
 profissionais não qualificados
 falta de materias pedagógicos
 outros

Questão 9

Objetivo

Recolher dados sobre a contribuição dos funcionários com a prática inclusiva na escola campo

9.Qual a sua contribuição para com a prática inclusiva das crianças com necessidades especiais na escola em que você trabalha?

- não contribuo, pois a função que desempenho não se relaciona com essas crianças
 contribuo, auxiliando sempre que necessário

Questão 10

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se os funcionários da escola campo ja participaram de alguma formação sobre inclusão

10.Você já participou de alguma formação sobre inclusão de crianças com necessidades especiais educativas?

- sim
 não

Questão 11

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar a opinião dos funcionários sobre a importância de formações a cerca da inclusão

11.Você considera importante para o seu desempenho profissional, formações sobre inclusão?

- sim
 não

Questão 12

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado indicaria a escola campo a uma mãe, matricular seu filho com algum tipo necessidade especial educativa;

12. Você indicaria a escola campo a uma mãe com um filho com algum tipo de necessidade especial educativa?

() sim, indicaria

() não indicaria

Questão 13

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado colocaria um filho seu com algum tipo de necessidade especial (caso tivesse) para estudar na escola campo.

13. você matricularia um filho seu com algum tipo de necessidades especial na escola que você trabalha?

() sim

() não

Se a resposta for sim, o que mais lhe agrada nessa escola?

Se a resposta for não o que mais lhe desagrada nessa escola?

Apêndice II – Questionário Gestora

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão Escolar e Educação Inclusiva: Um estudo de caso sobre a formação continuada de professores na Unidade de Educação Básica (UEB) Liberalino de Jesus Pereira**”. Este estudo é realizado como projeto final do Mestrado em Docência e Gestão da educação. Este trabalho tem como objetivo: Identificar os principais desafios quanto a inclusão de alunos com necessidades especiais educativas em salas de aulas regulares na Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira. A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Parte I

Questão 1

Objetivo: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

1. **Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- 22 – 29 anos
- 30 – 39 anos
- 40 - 49 anos
- 50 – 59 anos
- Mais de 60 anos

Questão 2

Objetivo: Recolher dados sobre o gênero dos inquiridos para uma melhor contextualização.

2. **Gênero** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação a habilitação acadêmica dos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. **Habilitação acadêmica** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Licenciatura
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos para uma melhor contextualização.

4. **Total de anos de serviço** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Menos de 5 anos
- 5 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- 16 – 20 anos
- 21 – 25 anos
- Mais de 26 anos

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação ao tipo de vínculo dos inqueridos para uma melhor contextualização

5. **Tipo de vínculo** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Concursado
- Seletivo
- Contratado
- Nomeado (antes da Constituição de 1988)
- Comissionado

Parte II

Questão 6

Objetivo

Recolher dados sobre a estrutura física da escola campo

6. A escola a qual você faz parte, está preparada fisicamente para receber crianças com necessidades especiais possuindo rampas de acesso e mobiliário adaptado?

- sim
- não
- em partes

Questão 7

Objetivo

Recolher dados sobre se a escola campo dispõe de materiais pedagógicos necessários para trabalhar com crianças com necessidades especiais educativas.

7.A escola a qual você trabalha dispõe de materiais pedagógicos necessários para trabalhar com crianças com necessidades especiais educativas?

- sim
- não

Questão 8

Objetivo

Recolher dados sobre o preparo dos funcionários da escola campo para lidar com os alunos inclusos

8.Os funcionários da escola campo estão preparados para lidar com a inclusão?

- sim
- não

Questão 9

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar a periodicidade de formações específicas na escola campo para os funcionários (auxiliar de desenvolvimento infantil, merendeiros, porteiros, vigilantes) sobre temas voltados a inclusão.

9. Qual a periodicidade de formações sobre temas específicos voltados a inclusão na escola campo para os funcionários (auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar operacional, merendeiros, porteiros e vigilantes)?

- A cada início de ano letivo
- A cada início de semestre
- Ainda não houve formações com esses temas voltadas para estes profissionais

Questão10

Objetivo

Recolher dados sobre a participação de alunos inclusos no envolvimento e participação em projetos e sequências didáticas da escola campo.

10.Quanto a elaboração de Projetos e Sequências didáticas trabalhadas na escola campo, há envolvimento e participação dos alunos inclusos na execução e culminância dos mesmos?

- sempre participam
- nunca participam
- às vezes participam

Se a sua resposta for “Nunca participam”, justifique o motivo:

Se a sua resposta for: “às vezes participam”, justifique o motivo:

Questão 11

Objetivo

Recolher dados para saber se o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e o Currículo escolar contemplam a inclusão de alunos com necessidades especiais.

11.O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo da escola contemplam a inclusão de alunos com necessidades especiais educativas?

- Tanto o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Currículo contemplam a inclusão dos alunos com necessidades especiais
- Nem o PPP (Projeto Político Pedagógico) nem o Currículo contemplam a inclusão dos alunos com necessidades especiais.
- Somente o PPP (Projeto Político Pedagógico) contempla a inclusão dos alunos com necessidades especiais.
- Somente o Currículo escolar contempla a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Questão 12

Objetivo

Recolher dados para verificar se são discutidas temáticas nas formações de professores sobre a inclusão e as políticas públicas que regem a mesma.

12. Nas formações continuadas para os professores são discutidas temáticas a respeito da inclusão e as Políticas Públicas que regem a mesma?

- São sempre discutidas essas temáticas
- Por vezes são discutidas essas temáticas
- Nunca foram discutidas essas temáticas

Questão 13

Objetivo

Recolher dados sobre o que considera como principal entrave quanto ao processo de inclusão na escola campo.

13. O que você considera como principal entrave na escola que você trabalha quanto ao processo de inclusão?

- estrutura física inadequada e mobiliários não adaptados
- profissionais não qualificados
- falta de materiais pedagógicos
- outros.

Questão 14

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado indicaria a escola campo a uma mãe, matricular seu filho com algum tipo necessidade especial educativa;

14.Você indicaria a escola campo a uma mãe com um filho com algum tipo de necessidade especial educativa?

- sim, indicaria
- não indicaria

Questão 15

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado colocaria um filho seu com algum tipo de necessidade especial (caso tivesse) para estudar na escola campo.

15. Você matricularia um filho seu com algum tipo de necessidades especial na escola que
você trabalha?

() sim

() não

Se a resposta for sim, o que mais lhe agrada nessa escola?

Se a resposta for não o que mais lhe desagrada nessa escola?

Apêndice III – Questionário Professores

QUESTIONÁRIO

O presente questionário insere-se no projeto intitulado “**Gestão Escolar e Educação Inclusiva: Um estudo de caso sobre a formação continuada de professores na Unidade de Educação Básica (UEB) Liberalino de Jesus Pereira**”. Este estudo é realizado como projeto final do Mestrado em Docência e Gestão da educação. Este trabalho tem como objetivo: Identificar os principais desafios quanto a inclusão de alunos com necessidades especiais educativas em salas de aulas regulares na Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira. A sua colaboração é fundamental para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais pretendo conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anônimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

Parte I

Questão 1

Objetivo: Recolher dados em relação à idade dos inquiridos para uma melhor contextualização.

1. **Idade** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- 22 – 29 anos
- 30 – 39 anos
- 40 - 49 anos
- 50 – 59 anos
- Mais de 60 anos

Questão 2

Objetivo: Recolher dados sobre o gênero dos inquiridos para uma melhor contextualização.

2. **Gênero** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Feminino
- Masculino

Questão 3

Objetivo: Recolher dados em relação a habilitação acadêmica dos inquiridos para uma melhor contextualização.

3. **Habilitação acadêmica** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Licenciatura
- Especialista
- Mestrado
- Doutorado

Questão 4

Objetivo: Recolher dados em relação aos anos de serviço dos inquiridos para uma melhor contextualização.

4. **Total de anos de serviço** (*assinale a opção que corresponda ao seu caso*)

- Menos de 5 anos
- 5 – 10 anos
- 11 – 15 anos
- 16 – 20 anos
- 21 – 25 anos
- Mais de 26 anos

Questão 5

Objetivo: Recolher dados em relação ao tipo de vínculo dos inqueridos para uma melhor contextualização

5. **Tipo de vínculo** (*assinale a opção que corresponde ao seu caso*)

- Concursado
- Seletivo
- Contratado
- Nomeado (antes da Constituição de 1988)
- Comissionado

Parte II

Questão 6

Objetivo

Recolher dados em relação ao preparo do professor em receber alunos com necessidades especiais em salas regulares

6. **Formação dos professores-** Pretende-se saber se o professor tem alguma capacitação na área da educação especial para receber alunos com necessidades especiais em salas regulares de ensino.

- Capacitou-se na graduação
- Capacitou-se através de pós-graduação
- Capacitou-se através de cursos de extensão
- Capacitou-se por meio de formação continuada oferecida pela Escola em que trabalha e/ou Secretaria de Educação
- Nunca participou de capacitações e/ou fez cursos na área de educação inclusiva

Questão 7

Objetivo:

Recolher dados sobre recebimento pelos professores de alunos inclusos em salas regulares

7. Você já recebeu em sala de aula algum aluno portador de necessidades especiais?

- () sim
- () não

Questão 8

Objetivo:

Recolher dados sobre se os alunos com necessidades especiais contam com segundo professor ou auxiliar, para melhor contextualização

8. Se sim, tem segundo(a) professor(a) ou auxiliar?

- () sim
- () não

Questão 9

Objetivo: Recolher dados sobre a diminuição da quantidades de alunos em salas que ocorrem a inclusão

9. Você concorda que em salas que ocorram a inclusão, deve ser diminuída a quantidade de alunos?

- () sim
- () não

Questão 10

Objetivo:

Recolher dados sobre o rendimento da turma e o trabalho do professor em turmas que tenham alunos inclusos

10. Alunos inclusos em turmas regulares atrapalham o rendimento da turma e o trabalho do professor?

- () sim
- () não

Questão 11

Objetivo:

Recolher dados sobre se os alunos inclusos frequentam as salas de recursos multifuncionais no contra turno de ensino

11. Caso tenha, ou se já teve algum aluno em turma regular com algum tipo de necessidade especial, este frequentava ou frequenta no contra turno as salas de recursos multifuncionais?

- sim
 não
 às vezes

Questão 12

Objetivo:

Recolher dados sobre se o professor da sala regular compartilha o seu trabalho ao professor da sala de recursos.

12. Ao receber alunos com necessidades especiais, você compartilha o seu trabalho ao professor da sala de recursos?

- sim
 não
 às vezes

Questão 13

Objetivo :

Recolher dados sobre a importância do acompanhamento de alunos inclusos junto a uma equipe multidisciplinar

13. Como você considera o acompanhamento de alunos inclusos junto a uma equipe multidisciplinar?

- muito importante
 pouco importante

Questão 14

Objetivo:

Recolher dados sobre existência de equipe multidisciplinar aos alunos inclusos

14. Na sua escola existe uma equipe multidisciplinar para acompanhar o desenvolvimento dos alunos inclusos?

- sim
 não

Questão 15

Objetivo:

Recolher dados sobre o principal desafio do professor quanto ao processo de inclusão

15. Para você, qual principal desafio quanto ao processo de inclusão?

- grande quantidade de alunos em sala, desfavorecendo um melhor acompanhamento ao aluno com necessidades especiais
 falta de um auxiliar para ajudar com estes alunos
 formação acadêmica insuficiente
 falta de estrutura física na escola para receber tais alunos

Outros _____

Questão 16

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado indicaria a escola campo a uma mãe, matricular seu filho com algum tipo necessidade especial educativa;

16. Você indicaria a escola campo a uma mãe com um filho com algum tipo de necessidade especial educativa?

() sim, indicaria

() não indicaria

Questão 17

Objetivo

Recolher dados a fim de verificar se o profissional entrevistado colocaria um filho seu com algum tipo de necessidade especial (caso tivesse) para estudar na escola campo.

17. você matricularia um filho seu com algum tipo de necessidades especial na escola que você trabalha?

() sim

() não

Se a resposta for sim, o que mais lhe agrada nessa escola?

Se a resposta for não o que mais lhe desagrada nessa escola?

Apêndice IV – Carta de Apresentação aluna do Mestrado



Universidade Fernando Pessoa

Carta de Apresentação Aluna de Mestrado

Assunto: Pesquisa para Dissertação de Mestrado na área de Educação na Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira

Apresento a Sr.^a D^a **ANDRÉA DA SILVA COSTA VASCONCELOS**, aluna do curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, com o nº de aluno 34631, desta Instituição de Ensino Superior.

Informo que a referida aluna está em processo de pesquisa bibliográfica e de trabalho de campo, para a formulação do problema de investigação e posterior formulação da sua Dissertação de Mestrado na área de Docência e Gestão da Educação.

Solicito a possibilidade da aluna indicada, ser recebida e apoiada no que for possível, para que a mesma possa desenvolver uma ou mais metodologias de pesquisa previstas para esse tipo de trabalho.

Atenciosamente

Porto 11 de agosto de 2017

(Professor Doutor Orlando Fragata)

Marylene R. Almeida da Silva
Gestora Geral
Mat. 819514-1

Apêndice V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da investigação sobre **“Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma análise sobre a formação continuada de professores na Unidade de Educação Básica (UEB) Liberalino de Jesus Pereira”**, de responsabilidade da pesquisadora Andréa da Silva Costa Vasconcelos.

O participante declara que foi informado (a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa que busca analisar a

Tem conhecimento de que responderá a um questionário/entrevista com perguntas pré-estabelecidas que se referem a

O participante receberá resposta a qualquer dúvida sobre essa investigação, além de outros assuntos relacionados à pesquisa. Também foi lhe informado que a avaliação ocorrerá com a monitorização constante do pesquisador, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação na pesquisa.

Declara que concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Também sabe que os dados obtidos serão arquivados e, futuramente, a pesquisa, se possível, publicada para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora Andréa da Silva Costa Vasconcelos.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

São Luís, ____ de ____ de ____.

Nome legível do participante

Assinatura do (a) participante

Nome legível do pesquisador (a)

Assinatura do pesquisador(a)

Apêndice VI – Termo de Concordância



Carta de autorização para realização da pesquisa

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos para os devidos fins, que a Diretora – Geral da Unidade de Educação Básica Liberalino de Jesus Pereira, em Paço do Lumiar- Maranhão, **Mayanna Maria Almeida da Silva**, apoia e consente a realização da pesquisa nesta instituição, especificamente sobre a Pesquisa para Dissertação de Mestrado na área de Educação, pela pesquisadora **Andréa da Silva Costa Vasconcelos**, mestranda em Docência e Gestão em Educação na Universidade Fernando Pessoa – UFP, em Porto – Portugal, sob a orientação do Professor Doutor Orlando Fragata.

Nesse contexto, a pesquisadora poderá ter acesso aos dados e informações sobre os processos educacionais e pedagógicos da referida instituição.

São Luís, 11 de agosto de 2017.


Prof^a Mayanna Maria Almeida da Silva
Mat. 819514
Diretora Geral