



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Campus Presidente Prudente

ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA
INCLUSIVA MEDIANTE A INTERSETORIALIDADE**

Presidente Prudente/SP

2018

ANA MAYRA SAMEUL DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA
INCLUSIVA MEDIANTE A INTERSETORIALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Presidente Prudente/SP

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

S578g Silva, Ana Mayra Samuel da.
Gestão escolar : a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade / Ana Mayra Samuel da Silva. - 2018
201 f.

Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018
Inclui bibliografia

1. Gestão escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Intersetorialidade. I. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade

AUTORA: ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA

ORIENTADORA: ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN
Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
UNOESTE / Universidade do Oeste Paulista

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 19 de janeiro de 2018

*Dedico ao **Senhor Jesus Cristo** que me concedeu forças e sabedoria para enfrentar todos momentos vivenciados, aos meus pais **Luciano** e **Célia**, ao meu irmão **Felipe** e ao meu noivo **Miquéias**, por todo amor, compreensão e apoio incondicional em todas as etapas da minha vida. Perdão e Gratidão por entenderem minhas ausências e momentos que não dediquei a nós. Amo vocês!*

AGRADEÇO...

Ao **Senhor Jesus Cristo** por fortalecer a minha alma e por todas as bênçãos recebidas ao longo desta trajetória, especialmente pela força e sabedoria nos momentos de desânimo e dúvidas. Obrigada por ouvir minhas preces e orações, por estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida e nunca me desamparar, abençoando meu viver com pessoas especiais que tornam a jornada e o fardo mais leve.

Aos meus pais, **Luciano e Célia**, por todo amor, motivação, acalento, encorajamento, compaixão e auxílio. Gratidão pelo apoio e incentivo em momentos que eu descreditava de meu potencial e vocês com todo amor e carinho me faziam enxergar que tudo é possível ao que crer. Obrigada por me ensinarem o verdadeiro valor da vida, a humildade e a simplicidade. Vocês, mais do que ninguém, sabem que não foi fácil chegar até aqui.

Ao meu irmão, **Felipe**, pelo incentivo e pelo companheirismo em todos os momentos de nossas vidas. Agradeço por sua existência e pelo amor de irmãos que temos um pelo outro.

Ao meu noivo, **Miquéias**, que sempre me motivou a prosseguir, me apoiou, teve paciência comigo e confiou em mim durante toda esta trajetória. Gratidão por todo amor e momentos de compreensão, de auxílio, de encorajamento e de decisões importantes para nós dois.

Aos meus avós maternos, **Daniel e Maria**, e aos meus avós paternos, **João** (*in memoriam* – sou feliz por saber que o senhor leu este agradecimento e soube que me tornei Mestre, ainda em vida) e **Tereza**, por todo amor e orgulho que sentem por mim e por minhas conquistas, e, principalmente por considerá-las como suas também. Agradeço por serem e por fazerem parte da minha história e de quem hoje sou.

Aos meus tios, **Edgar e Maria Cristina, Adilson e Viviani, César e Viviane**, e aos meus primos, **Guilherme, Marcela, Mirella e César**, por serem especiais, companheiros, compreensivos e unidos como uma verdadeira família deve ser.

Ao meu pastor, **Jessé Machado**, e aos **Irmãos** da mesma Fé, Amor e Companheirismo, pelas orações, pelas palavras de encorajamento e apoio que dirigiam a mim e me faziam acreditar que as bênçãos de Deus são reais. Agradeço por compartilharem comigo este caminho estreito e difícil que trilhamos rumo ao céu.

À minha orientadora, professora **Elisa Tomoe Moriya Schlünzen**, exemplo de humanidade, afetividade e profissionalismo, que me orientou com sabedoria, amor e confiança. Sou grata pelas oportunidades que a senhora me proporcionou ao longo da história

que construímos juntas desde o meu primeiro ano de Graduação. Obrigada pelo amor incondicional que compartilha com cada um de seus filhos do coração.

Ao professor **Klaus Schlünzen Junior**, exemplo de profissional, que sempre esteve presente e contribuiu para o desenvolvimento deste estudo, com questões desafiadoras que me fizeram refletir várias vezes sobre o futuro do cenário educacional brasileiro e a importância da pesquisa desenvolvida. Agradeço imensamente pelo carinho, confiança e sabedoria que sempre compartilha com todos nós.

À professora **Ana Maria Osório Araya**, por toda dedicação, amor e apoio. Gratidão por acompanhar minha trajetória acadêmica, pelas palavras amigas, por sempre estar disposta a ajudar, e por contribuir significativamente para que eu concluísse cada etapa deste estudo. Agradeço, também, por ter aceito gentilmente, juntamente com a professora **Maria Eliza Nogueira Oliveira**, fazer parte da banca suplente de qualificação e defesa. Obrigada professoras.

À professora **Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos**, por me permitir fazer parte do seu ciclo de amizades e com isso aprender todos os dias. Um exemplo a ser seguido: sábia, competente, inteligente, linda por fora e por dentro, altruísta e amável com todos a sua volta. Obrigada por acreditar em mim e por estar ao meu lado durante minha trajetória pessoal e acadêmica, pois sem seus ensinamentos e sua amizade nada disso seria possível. Gratidão por cuidar de seus pupilos com tanto amor e dedicação. Agradeço por aceitar compor a banca de qualificação e defesa, apresentando significativas contribuições para a pesquisa.

À professora **Vanda Moreira Machado Lima**, por seus ensinamentos, experiências e vivências que me incentivam e inspiram desde as aulas durante o curso de Licenciatura em Pedagogia. Obrigada por todo apoio que me concedeu desde o meu ingresso no processo seletivo do curso de Mestrado até a conclusão do mesmo. Gratidão por aceitar compor a banca de qualificação e defesa, apresentando significativas contribuições para a pesquisa.

À equipe da **EMEF “S”** por me acolher e por terem me dado liberdade, espaço e tempo para estudar colaborativamente com cada um, pesquisar e realizar o que me propus a fazer ao longo deste estudo. Agradeço, especialmente, a **Gestora DR**, a **Gestora VD** e a **Gestora CP**, por acreditarem no trabalho desenvolvido e por lutarem dentro das possibilidades da escola pública, visando alcançar aquilo que todos nós sonhamos – uma escola inclusiva, em que cada estudante tem o direito de pertencer, independentemente de suas características. Vocês me marcaram muito, levarei o exemplo desta escola e desta equipe gestora por onde quer que eu for! Obrigada por tudo! Estou extremamente orgulhosa de vocês!!!

Aos meus irmãos mais velhos do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), **Ana Virginia** e **Denner**, por compartilharmos tantos momentos felizes e experiências enriquecedoras durante toda trajetória acadêmica que vivenciamos unidos. Obrigada pela parceria e pelo elo de amizade que formamos.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa “**Ambientes Potencializadores para Inclusão**” (API). Em especial àqueles que conquistei durante minha vivência no grupo: **Jane Santana, Janiele Santos, Lívia Bardy, Laís Benedetto, Fernanda Mello, Ana Siqueira, Gisele Araújo, Elaine Mussi, Júlia Heradão, Renato Costenaro, Cícera Malheiro, Soellyn Bataliotti, Gabriela Rios, Paula Massuyama, Cláudia Bachi, Marcos Leonel**, entre outros, por todo apoio e aprendizagem que compartilhamos. Agradeço também à **Luiza Saito, Erik Ferreira, Fernando Levandoski, Denise Albuquerque, Denise Trentin, Andressa Mello, Hiago Lopes, Veronica Cordeiro, Beatriz Rigonato, Tamires Souza** e demais participantes do CPIDES, pelos momentos vivenciados.

Aos **Estudantes** do CPIDES, pela oportunidade que tive em aprender com vocês o verdadeiro significado da “inclusão” e por alegrarem os meus dias, mesmo quando tudo parecia dar errado. Especialmente à **Juliana Borba, Ana Claudia Rocha** e **Maysa Ferrer**.

Aos meus amigos que se dedicaram a contribuir com este estudo por meio de leituras, discussões e correções. Em especial **Paula Melques, José Eduardo Lanuti, Marcela Tinti, Naiara Chierici, Ana Virginia, e Deborah Zaduski**. Agradeço imensamente pelo tempo que vocês dedicaram para realizar leituras, tradução, contribuições, correções, e considerações ao longo deste estudo. Além de aguentarem meu desespero, minhas lágrimas e angústias! Obrigada por cada comentário, indicação de leitura, correção e ombro amigo. Aprendi e espero continuar aprendendo muito com todos vocês.

Aos **funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por serem sempre gentis e por nos orientarem e ajudarem a cumprir as demandas exigidas.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) que financiou¹ a pesquisa, permitindo minha dedicação exclusiva para desenvolvê-la.

Aos colegas da **Turma do Mestrado 2016-2018** por compartilharem comigo momentos de muitas aprendizagens e também de descontração.

Às minhas amigas de infância **Juliana Barreto, Gabriela Negri, Carla Franchini** e **Carolina Takahashi**, que compreenderam minha ausência e me apoiaram ao longo de toda

¹ Anexo 1 - Atestado de Bolsista.

esta trajetória. Gratidão pelo carinho que vocês têm por mim e pelos momentos que compartilhamos e tornam nossa amizade especial.

À querida **Tais Andrade** por compartilhar momentos de angústias e conquistas acadêmicas, tornando nosso fardo em busca deste título mais leve e descontraído.

Enfim a **todos** que sempre acreditaram e confiaram em mim!

Serei eternamente grata a Deus por ter cruzado nossos caminhos, permitindo que vocês contribuíssem, direta ou indiretamente, nesta fase importante da minha vida!

Muito obrigada, de coração!

“Um conjunto de cores... Uma grande árvore no outono... concentra sua beleza na variedade de seu colorido. Observamos, perplexos, por uns instantes essa maravilha, buscando entender suas nuances. Um amarelo forte, um verde escuro, um alaranjado muito claro, podem compor uma intensa harmonia. Talvez sua beleza esteja concentrada não em excluir, mas em incluir e, então, completar-se na diversidade. A desigualdade, a diferença, pode despertar criticidade ou ousadia; contudo, retrata a grandiosidade do todo” (SILVA; FACION, 2008, p.186).

RESUMO

SILVA, Ana Mayra Samuel. **Gestão Escolar: a Consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade.** 2018, 201f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2018.

A presente dissertação de Mestrado foi desenvolvida no âmbito de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), inserida na linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”. A demanda da investigação surgiu ao considerar o compromisso da escola básica atual em desenvolver e promover um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e o convívio com as diferenças. Nesta perspectiva a equipe gestora escolar, quando disposta a um processo democrático, pode desenvolver ações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva. Assim, evidencia-se a necessidade de exercer um trabalho colaborativo e intersetorial, que envolva discussões e ações sobre os desafios e possibilidades que as políticas públicas oferecem às escolas, refletindo sobre o que queremos construir e os indivíduos que podemos formar. A intersetorialidade, nesse estudo, pode ser compreendida como a articulação de profissionais de diversos setores e, para que isso aconteça, conforme preconizam os documentos legais, é necessário que os profissionais atuem de maneira articulada, promovendo momentos de diálogos entre os demais profissionais e os professores visando a colaboração e a formação para atuar com as diferenças na escola. Diante do exposto, o estudo desenvolvido no âmbito de uma escola pública, de um município paulista de pequeno porte, teve como objetivo geral: analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva. A abordagem metodológica do estudo é qualitativa, e contou com a participação da equipe de gestão escolar, que compreende a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da unidade escolar. Para efetivação da coleta de dados, foram realizadas: análise documental, diagnóstico da realidade investigada, observações participantes, intervenções formativas colaborativas, grupos de discussões, relatório de campo da pesquisadora e gravação em áudio de todas as interações, que foram transcritas. Os descritores que nortearam a pesquisa bibliográfica desse estudo foram Escola Pública, Gestão Escolar, Inclusão Escolar, Política Pública, Intersetorialidade, e Formação de Professores. Considerando os objetivos e os descritores bibliográficos que nortearam a pesquisa, os dados foram selecionados e analisados a partir da triangulação e leitura sistemática. Diante do exposto, foram definidos eixos temáticos para a análise dos dados, a saber: 1. Organização e Função Social da Escola: é possível incluir? 2. A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva: o que fazer diante desse desafio? 3. Desafios Vivenciados para a Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva. Diante dos dados foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma Sala de Recursos Multifuncionais na unidade escolar e desenvolver ações e parcerias intersetoriais. A pesquisa revela que a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, denominada pelas políticas públicas educacionais como intersetorialidade.

Palavras-chave: Processo Formativo; Gestão Escolar; Inclusão Escolar; Intersetorialidade.

ABSTRACT

SILVA, Ana Mayra Samuel. **School Management: the Consolidation of an Inclusive School through Intersectoriality.** 2018, 201f. Dissertation. Graduate Program in Education, São Paulo State University. Presidente Prudente/SP. 2018.

This Master's research was developed under the Graduate Program in Education (PPGE) of the Faculty of Science and Technology - Sao Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (FCT / UNESP), and inserted in the research line "Formative Processes, Teaching and Learning". The demand for this research emerged when considering the current school's basic commitment to develop and promote a quality teaching and learning process and, the coexistence with differences. With that in mind, the school management team, when open to a democratic process, can develop actions for establishing inclusive education principles. It highlights the need to carry out a collaborative and intersectoral work, involving discussions and actions regarding challenges and possibilities that public policies offer to schools, reflecting on what we want to build and the individuals that we can train. The intersectoriality, in this study, can be understood as the articulation of professionals from different sectors, and in order for this to happen, as recommend by legal documents, it is necessary that the professionals act in an articulated way, promoting moments of dialogues between other professionals and teachers, aiming at collaboration and training to work with the differences at school. Thereby, the study carried out within a public school in a small municipality of Sao Paulo had as general objective to: to analyze how the school management team of a municipal public basic education school can make possible the continuous formation of the school team and the intersectorial articulation to meet the national policy from an inclusive perspective. The methodological approach of the study is qualitative, and counted on the participation of school management team, comprising the director, vice-director and pedagogical coordinator of the school unit. To the effectiveness of data collection, were used: documental analysis, diagnosis of investigated reality, participant observations, formative intervention, discussion groups, researcher's field report and audio recording of all interactions, which were transcribed. The descriptors that guided the bibliographic research of this study were Public School, School Management, School Inclusion, Public Policy, Intersectoriality, and Teacher Training. Considering the objectives and bibliographic descriptors that guided the research, data were selected and analysed from their systematic reading. In light of the foregoing, thematic axes were defined for the data analysis, namely: 1. Organization and Social Function of School: is it possible to include? 2. School Management Team in the Constitution of an Inclusive School: what to do in the face of this challenge? 3. Challenges Experienced to Intersectoral Consolidation in an Inclusive Perspective. With this data, it was possible to understand what actions would be required to request and implement a Multifunctional Resource Classroom in the school unit and to develop intersectoral actions and partnerships. The research revealed that school management team, as facilitator of the school inclusion process, can backup inclusive practices and know how and where to seek support, considering the different sectors of society, named by the public educational policies as intersectoriality.

Keywords: Training Process; School management; School inclusion; Intersectoriality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Infográfico do Documento Subsidiário da SECADI.....	66
Figura 2 - Organograma do Eixo Temático “Organização e Função Social da Escola: é possível incluir?.....	109
Figura 3 - Gestores e Professores no Seminário de Educação Inclusiva	119
Figura 4 - Recursos Adquiridos pelo PDDE Acessibilidade.....	134
Figura 5 - Recursos Adquiridos pelo PDDE Acessibilidade.....	134
Figura 6 - Recursos adquiridos pelo PDDE Acessibilidade.....	135
Figura 7 - Sala de Vídeo e Leitura da EMEF “S”	139
Figura 8 - Sala de Vídeo e Leitura da EMEF “S”	139
Figura 9 - Sala de Recursos Multifuncionais da EMEF “S”	139
Figura 10 – Sala de Informática da EMEF “S”	140
Figura 11 - Recursos adquiridos pelo PDDE Acessibilidade e doados por um programa de ação do Banco do Brasil.....	141
Figura 12 - Organograma do Eixo Temático Desafios Vivenciados para a Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva”	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado de Conhecimento – Gestão Escolar Inclusiva.....	27
Quadro 2 – Estado de Conhecimento – Políticas Públicas Educacionais.....	28
Quadro 3 – Estado de Conhecimento – Articulação entre Setores.....	30
Quadro 4 – Estado de Conhecimento – Formação de Professores.....	31
Quadro 5 – Síntese das Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa.....	41
Quadro 6 - Informações sobre os Participantes da Pesquisa.....	44

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
API	Ambientes Potencializadores para Inclusão
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Construcionista, Contextualizada e Significativa
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CPIDES	Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social
CMS	Centro de Saúde Municipal
CONAE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPAEE	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
GD	Grupo de Discussão
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PAE	Programa de Atendimento Especializado
PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID	Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
SD	Síndrome de Down
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Apresentação	18
Justificativa e Relevância da Pesquisa.....	21
Objetivo Geral	34
Objetivos Específicos	35
Capítulo I – Procedimentos Metodológicos.....	36
1.1 Caminhos da Pesquisa: percurso inicial	37
1.1.1 Caracterização Metodológica da Pesquisa	37
1.1.2 Ética da Pesquisa	42
1.1.3 Descrição do Campo e dos Participantes da Pesquisa	42
1.2 Etapas da Pesquisa, Instrumentos e Procedimentos para Coleta, Seleção e Análise dos Dados.....	45
1.2.1 Primeira Etapa: análise documental	46
1.2.2 Segunda Etapa: diagnóstico	47
1.2.3 Terceira Etapa: trabalho colaborativo com a equipe gestora escolar	48
1.2.3.1 Experiência Formativa “Seminário de Educação Inclusiva”	51
1.2.4 Quarta Etapa: planejamento, constituição e execução do grupo de discussão	53
1.2.4.1 Intersetorialidade: uma possibilidade preconizada pela Política Nacional	55
1.2.5 Quinta Etapa: análise dos eixos temáticos	57
Capítulo II - Pressupostos Teóricos	60
2.1 Educação Inclusiva: por que uma escola para todos?.....	61
2.2 Ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	73
2.2.1 Implementação dos Programas e Ações da Política Nacional	74
2.2.2 Formação Continuada dos Profissionais que atuam no Contexto Escolar	78
2.3 Gestão Educacional, Escolar e Democrática para uma Educação Inclusiva	83
2.4 Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva	88
Capítulo III - Desenvolvimento, Resultados e Análises	93
3.1 Organização e Função Social e Legal da Escola: é possível incluir?.....	94
3.1.1 Sentido da Escola	94
3.1.2 Análise Documental Colaborativa e Formativa	98
3.1.3 Diante da Demanda Social e Legal Como Incluir?	108

3.2 A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva	109
3.2.1 Formação Continuada de Professores: olhar da gestão escolar	114
3.2.1.1 Seminário de Educação Inclusiva: sensibilização	115
3.2.1.2 Grupo de Discussão: formação teórica e prática	123
3.2.2 Ações da Gestão para participar dos Programas e Ações do MEC	130
3.2.2.1 PDDE Acessibilidade	132
3.2.2.2 Sala de Recursos Multifuncionais Itinerante: alternativa diante dos desafios	136
3.2.2.3 Professor Especializado para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais	144
3.3 Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva.....	145
3.3.1 Articulação entre Universidade e Escola Pública	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	184
ANEXOS	198

INTRODUÇÃO

Para contextualizar a investigação que foi desenvolvida, abordaremos nos tópicos a seguir: a apresentação da trajetória acadêmica da pesquisadora, a justificativa e relevância da pesquisa, a definição do problema, os objetivos que nortearam a execução da pesquisa e a apresentação da organização da dissertação.

Apresentação

Desde muito nova, ainda nos primeiros anos de escolarização, sentia-me² incomodada com a forma que alguns estudantes eram tratados na escola e a maneira que as situações eram mediadas pelos gestores e professores, evidenciando o preconceito, a discriminação e a falta de preparo para o convívio com diferenças.

Em 2012, ao final do Ensino Médio, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Sentia-me muito feliz, pois iniciava a realização de um sonho. Era tudo muito novo e interessante e desde o primeiro dia de aula fui em busca de professores que estudassem e pesquisassem sobre inclusão escolar. Uma área pela qual me interessava e que mergulhei desde então até os dias atuais.

A Professora Renata Coimbra, uma das pessoas que mais admirei no Curso de Pedagogia, me fez compreender a importância da Psicologia³ para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Com esta convicção, convidou a Professora Danielle Santos⁴, para apresentar as atividades desenvolvidas pelo Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Finalizada a aula, me apresentei à Professora Danielle Santos e comentei sobre o meu desejo em poder participar e contribuir com o grupo. Prontamente, ela solicitou que eu começasse a frequentar o Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API). Os participantes do Grupo API desenvolvem estudos, projetos de ensino, extensão e pesquisa em nível de graduação e pós-graduação com ênfase na promoção

² Na Apresentação utilizo a Primeira Pessoa do Singular para discorrer minha trajetória acadêmica e pessoal.

³ Outra área pela qual me apaixonei durante a Graduação.

⁴ Que influenciou e influencia até os dias de hoje de forma extremamente importante e indispensável a minha formação acadêmica e pessoal.

da inclusão digital, escolar e social de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)⁵.

Esse grupo possui estagiários, estudantes (da graduação e pós-graduação), pesquisadores e professores que participam de atividades de ensino, extensão e pesquisa sobre temáticas relacionadas à Educação Inclusiva, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), metodologias ativas de aprendizagem. A Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) foi desenvolvida pela Prof^ª Dr^ª Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, e defendida em sua Tese de Livre Docência “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva”, em 2015. De acordo com Schlünzen (2015), a abordagem é **Construcionista** porque a tecnologia é utilizada para a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis. **Contextualizada** porque os projetos/atividades construídas são emergentes de situações do contexto dos alunos. **Significativa** porque os professores sistematizam e formalizam os conhecimentos disciplinares construídos pelos estudantes de acordo com o significado atribuído aos conceitos e contexto.

Ao ingressar neste ambiente novo e cheio de oportunidades para estudos, desenvolvimento de projetos e crescimento acadêmico, realizei atendimentos pedagógicos aos EPAEE com Síndrome de Down (SD). O planejamento e a realização destes atendimentos provocaram em mim o desejo de iniciar novos estudos para construir conhecimentos que me permitissem desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que reconhecessem, valorizassem, e problematizassem as diferenças dos estudantes.

Particpei de projetos como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) que permite às Instituições de Educação Superior (IES) a concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura, além dos coordenadores e supervisores responsáveis, docentes da instituição de educação vinculada ao projeto e demais despesas a ele vinculadas. Com vistas a essa iniciativa, o grupo de pesquisa elaborou uma proposta junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, tendo como perspectiva em um de seus eixos temáticos: “O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos para a aprendizagem de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)”. E, também do Observatório da Educação (OBEDUC), que por meio do edital nº49/2012 a FCT/UNESP, mediante o Grupo de Pesquisa API, propôs o

⁵ Estudantes com Deficiência (Intelectual, Visual, Auditiva ou Física), Transtornos do Espectro Autista, Altas Habilidades e/ou Superdotação.

projeto “Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado: um mapeamento sobre as estratégias, práticas, serviços e recursos de acessibilidade no processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial”. O projeto, com vigência de 2013 a 2015 inseriu-se nos eixos temáticos Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Básica e Educação a Distância e pretende, em linhas gerais, investigar a presença e o uso da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto do ensino fundamental das escolas públicas municipais do Estado de São Paulo.

Também submeti um projeto de Iniciação Científica (IC) à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2014/13745-7, que aprovou, apoiou e financiou a pesquisa no período de março de 2015 a dezembro de 2015. O estudo teve por problema de pesquisa: como estimular os EPAEE com SD a partir da proposta de utilização de Recursos Lúdico-Pedagógicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁶ do CPIDES? Para responder à questão estabeleci o objetivo geral que teve por intuito verificar Recursos Lúdico-Pedagógicos disponíveis na SRM que poderiam ser empregados no desenvolvimento de estratégias de ensino para estudantes com SD.

Os resultados obtidos na pesquisa de IC constataram que no processo de ensino e de aprendizagem de pessoas com deficiência, especificamente SD, o professor se torna o mediador responsável que estimula a socialização e desenvolve atividades a fim de que os estudantes se tornem autônomos, ou seja, capazes de estabelecer sequência lógica aos fatos, ligação entre fantasia e realidade, aprender a respeitar o outro, obedecer a comandos, estabelecer relações sociais, construir conhecimentos, em busca de um desenvolvimento totalizador.

A partir da divulgação científica e acadêmica dos significativos resultados da pesquisa de IC supracitada, no final do ano de 2015, a equipe gestora escolar, composta por diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, de uma escola pública de um município do interior do oeste paulista procurou os pesquisadores do Grupo de API com intuito de receber orientações para melhoria do processo de inclusão de EPAEE na sua escola.

Concomitantemente, fui aprovada no Processo Seletivo para o Curso de Mestrado em Educação da FCT/UNESP. Iniciei em 2016, direcionei-a uma pergunta ou problema de pesquisa, que estivesse relacionada as dificuldades e necessidades da equipe gestora escolar e às perspectivas teóricas e práticas vivenciadas durante minha trajetória acadêmica.

⁶ A Sala de Recursos Multifuncionais localizada no CPIDES foi viabilizada pela SECADI do MEC, pois a Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen fazia parte da rede de pesquisadores que desenvolvia estudos para orientar a prática dos profissionais que trabalham nessas salas.

Vale destacar e relembrar que o que me motivou a aceitar o desafio para minha pesquisa de Mestrado foi a realidade vivenciada em minha infância, bem como a carência de pesquisas que relacionem a inclusão e o papel da gestão escolar neste processo. Levando em consideração que os membros da equipe gestora são agentes facilitadores e participantes ativos para que a inclusão escolar se efetive, uma vez que são responsáveis pela organização da escola, e formação dos professores e profissionais em serviço.

Cada oportunidade vivenciada em participar dos projetos de iniciação à docência, extensão e iniciação científica, me envolver com os EPAEE, estar em contato com estudantes de pós-graduação e pesquisadores da área, me fizeram perceber que o CPIDES/UNESP realmente era o lugar que Deus destinou para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico e de muitos outros discentes que souberam aproveitar esta oportunidade. Cada experiência e pessoas que conheci ao longo de minha trajetória pessoal e acadêmica me instigaram em pesquisar sobre a gestão e sua articulação com a inclusão escolar. Desta forma, a seguir apresento a justificativa e a relevância deste estudo.

Justificativa e Relevância da Pesquisa

Para que as pessoas sejam acolhidas, atendidas e valorizadas no âmbito escolar de acordo com as suas necessidades e especificidades e potencialidades, a educação escolar deve estar direcionada a conhecer os estudantes e a proporcionar um processo de inclusão escolar. Afinal, inclusão escolar é o processo pelo qual, escola e sociedade, buscam reconhecer as diferenças que caracterizam as pessoas e lutar pela igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade. Porém, essa perspectiva gera a necessidade de que a escola repense a sua estrutura e organização, utilize os mais diversos recursos para o desenvolvimento dos estudantes e promova práticas que realmente reconheçam as diferenças e as tenham como base para o planejamento das ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, entender a escola como um espaço satisfatório para o reconhecimento e valorização das diferenças permite compreender o conceito de Educação Inclusiva. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e

acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008, p. 22)

Para além dessa afirmativa, Pacheco (2007) salienta que, para que a educação inclusiva se efetive, o ambiente educacional deve se reestruturar, tornando-se acolhedor, agradável e emanar segurança para os estudantes. Ou seja, o ambiente educacional deve criar condições de acesso e permanência aos estudantes. Dessa forma, cabe à equipe gestora apoiar práticas inovadoras e inclusivas, além de buscar apoio por meio de um trabalho colaborativo entre equipes intersetoriais, visando a melhoria do ensino público. A intersetorialidade pode ser entendida como um trabalho realizado de maneira articulada entre equipes de distintas áreas que deve visar a melhoria do ensino público, especificamente a inclusão, por meio de uma estrutura compartilhada entre gestores, educadores, pesquisadores, profissionais das áreas social, saúde e judicial.

Pode-se compreender como práticas inclusivas aquelas previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), a saber:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e,
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Este documento deve nortear as propostas inclusivas das escolas públicas brasileiras, para promover e alcançar essas práticas, a equipe escolar precisa estar disposta a mudanças em sua estrutura, organização e funcionamento, garantindo a inovação e a inclusão em sua escola. Em 2008, após a homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os gestores e professores passaram a desenvolver práticas inovadoras e inclusivas para atendê-la, no entanto, ainda em 2018, alguns municípios, principalmente os de pequeno porte, não têm acesso aos programas e ações do MEC. E, por isso, este estudo tem por principal intuito apresentar a transformação de uma escola pública de educação básica para atender o que preconiza esse documento legal a partir de práticas, que nesse contexto são consideradas inovadoras e inclusivas.

Surge então um grande desafio para os sujeitos da escola. Implementar políticas públicas educacionais e extinguir as práticas pedagógicas segregacionistas: a constituição de uma educação inclusiva que considera as diferenças, a garantia e a efetivação da construção de conhecimentos, bem como o fornecimento de condições de acesso e permanência para todos na escola. Conforme Pacheco (2007), a educação inclusiva, no que tange às políticas públicas educacionais, relaciona-se aos valores de igualdade, aceitação e permanência, e, as práticas pedagógicas precisam ser refletidas a partir de uma abordagem mais flexível, diversificada e colaborativa em relação ao processo de ensino de todos os estudantes. Uma vez que,

a inclusão é, portanto, um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados pelos mais diversos motivos, a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. O desafio da inclusão para os profissionais que atuam a serviço da melhoria da qualidade de vida humana é projetar artefatos e lançar propostas que não se destinam apenas a um grupo restrito de pessoas. (MANTOAN, 2000, p. 2)

Percebemos nas ideias de Mantoan (2000) que um dos elementos centrais para que esse ambiente educacional inclusivo seja legitimado é a mudança de postura dos profissionais envolvidos com a aprendizagem dos estudantes na escola. No entanto, para atuar de maneira inclusiva, é necessário formar esses profissionais, rever a estrutura e organização escolar, considerando desde o exposto no Projeto Político Pedagógico (PPP) até as práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Assim, compreende-se que a equipe gestora, executora principal dos aspectos constitutivos da escola e das políticas públicas educacionais vigentes, pode atuar como sujeitos fundamentais para o processo de mudança escolar em favor da constituição de uma escola inclusiva.

Conforme Rodrigues (2006), seguir as políticas públicas educacionais de Educação Inclusiva é, sem dúvidas, necessário, mas desde que, a interpretação que se faz das mesmas e a forma de implementação sejam consonantes com os princípios e práticas inclusivas. Com isso, pode-se desenvolver culturas e práticas que valorizam as potencialidades de cada estudante para a construção de conhecimento de forma a atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

De acordo com Mantoan (2002), para que a educação inclusiva se efetive se faz necessário um movimento de organização escolar, no qual sejam criados projetos educacionais que valorizem as diferenças, encerrando em uma proposta de ensino e de

aprendizagem para todos, com uma atuação pedagógica voltada para superar as barreiras impostas pela exclusão, reforçando a importância da constituição de ambientes escolares cada vez mais heterogêneos. Além disso, conforme Mantoan (2011, p. 104)

Não há mais como recusar, negar, desvalorizar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido a ela atribuído: diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação; ou diferença, como motivo pelo qual se coloca em xeque sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante.

Nesse sentido, a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, deve apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, como a assistência social e a saúde. Esse apoio é denominado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como intersetorialidade, ou seja, um trabalho colaborativo que visa a melhoria do ensino público, por meio de uma estrutura compartilhada entre gestores, educadores, pesquisadores, profissionais das áreas social e saúde e famílias.

Para tanto um movimento de gestão escolar mais democrática e aberta, pode viabilizar uma formação continuada dos profissionais atuantes na escola, além de uma preparação do ambiente escolar, no que diz respeito ao seu sistema, podem caracterizar essa intersetorialidade. Com essa estrutura, a escola pode se adequar para um atendimento mais efetivo e comprometido com as diferenças humanas, partindo de princípios educacionais válidos para todos os estudantes, o que possibilita a inclusão escolar.

Segundo Martín e González-Gil (2006, p. 152), o processo para se alcançar uma escola inclusiva não começa e não termina em um tempo determinado, pois “é um contínuo em que a evolução e o acompanhamento são necessários a fim de ir modificando, remodelando e ajustando aqueles elementos que marcam atitudes de identidade inclusiva”. De acordo com as autoras, avançar no caminho da inclusão significa ser capaz de identificar e minimizar as barreiras que limitam a presença, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente educacional.

A afirmativa das autoras reforça ainda mais o comprometimento da equipe gestora escolar com práticas democráticas e colaborativas de gestão. É necessário que a equipe gestora acredite que a inclusão é possível, e transmita isso em todas as suas atitudes, palavras e ações. Nesse sentido, um dos pressupostos da equipe gestora escolar é o de provocar mudanças no contexto escolar, uma vez que pode atuar enquanto facilitadores do processo de

inclusão, por meio da organização da escola, da formação de professores durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), planejamento pedagógico, estabelecimento de parcerias intersetoriais, solicitação de recursos e programas de órgãos governamentais, entre outros.

Machado e Labegalini (2007) reconhecem no contexto dessa mudança, a participação, o envolvimento e a articulação intersetorial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para assegurar a intersetorialidade se faz necessário o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando propor amplo e efetivo atendimento aos EPAEE por profissionais da área da saúde, ações de assistência social, inserção no mundo do trabalho e justiça, além do apoio da família, que é fundamental.

A equipe gestora escolar no processo de inclusão evidencia a necessidade de exercer um trabalho colaborativo, que envolva discussões e ações sobre os desafios e possibilidades que as políticas públicas oferecem às escolas, refletindo sobre a escola que queremos construir e os indivíduos que podemos formar. Esse trabalho colaborativo deve estar centrado em ações conjuntas entre a equipe de gestão escolar e outros setores que podem auxiliar na constituição de uma escola inclusiva.

De acordo com Silva e Facion (2009), a inclusão estabelece, para o sistema educacional, desafios, como: conscientização da sociedade em geral; investimento em formação continuada de professores; estruturação de métodos, estratégias, técnicas e recursos; envolvimento da família e da comunidade, além da articulação intersetorial.

Ressalta-se que a educação inclusiva é uma conquista diária para a escola e para os que dela fazem parte, e, para chegar ao ideal, devemos trabalhar com o que é possível. E, a escola precisa ser reorganizada como um todo, a fim de que o trabalho seja, realmente, colaborativo e todos possam desempenhar seu papel para contribuir com o ensino cada vez mais inclusivo.

A partir de duas temáticas de interesse da pesquisadora: inclusão e gestão escolar, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico a fim de compreender as pesquisas interseccionadas e evidenciar a relevância acadêmica do estudo. Conforme pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações⁷ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com intersecção nas áreas da Educação: Escola Pública, Gestão Escolar, Inclusão Escolar e Intersetorialidade; considerando os últimos dez anos, visto que a Política

⁷ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi elaborada em 2007 e homologada em 2008, buscou-se analisar o estado de conhecimento referente a temática deste estudo. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155) o “*estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica*”.

Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores e operadores booleanos: (*Public School OR Public Education*) AND (*School Management*) AND (*Inclusive Education OR School Inclusion*) AND (*Intersectoral Approach OR Intersectoriality*) AND (*Public Policy*) AND (*Teacher Formation*). A partir da grande área de conhecimento Ciências Humanas, e das áreas de conhecimento Educação, Educação Especial, e Planejamento Educacional, foram selecionadas as seguintes áreas de concentração: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação; Educação; Educação do Indivíduo Especial; Educação: processos formativos e desigualdades sociais; Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas; Educação Escolar; Educação, Cultura e Políticas Públicas; Formação de Professores; Política e Administração Educacional; Políticas e Processos em Educação; e, Políticas Públicas, Educação e Sociedade.

Por meio desta busca foram encontrados um total de 1707 Teses e Dissertações, no entanto apenas 30 foram selecionadas para compor o estado de conhecimento, visto que as análises referente às demais Teses e Dissertações foram descartadas, pois os assuntos contemplados não condiziam com a realidade investigada a partir deste estudo, fazendo referência ao processo de alfabetização; contribuições da psicologia e da psicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem; deficiências específicas; plano, metas e carreira docente; resiliência do professor; práticas pedagógicas na Educação Infantil; Escola Bilíngue para Surdos; Ensino de Artes, Biologia, História, Educação Física, entre outros; parceria público-privado no ensino profissionalizante; educação sexual; escola de tempo integral educação popular avaliação externa livro didático; e, programas e ações promovidas exclusivamente em âmbito municipal.

Sendo assim, será apresentada a seguir a análise de 30 Teses e Dissertações que possuem temas, direta ou indiretamente, relacionados com o deste estudo, e, que se caracterizam como estado de conhecimento, além de revelar a importância de pesquisas que triangulem a gestão, a inclusão escolar e a intersetorialidade preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Vale destacar que a análise foi realizada por meio da leitura sistemática dos resumos para obtenção de informações referente aos objetivos, tipo de estudo e resultados, conforme

os Quadros 1, 2, 3 e 4 a seguir. As referências das teses e dissertações encontram-se juntamente com as demais referências citadas nesse estudo.

O Quadro 1 revela pesquisas relacionadas à Gestão Escolar Inclusiva, ou seja, estudos que evidenciam ações da equipe gestora para promover a inclusão no contexto escolar, refletindo a influência que estes profissionais possuem na escola, a necessidade de formações direcionadas para os mesmos, e suas dificuldades para cumprir o que preconiza as políticas públicas. Além disso, por meio do quadro pode-se perceber que as pesquisas desenvolvidas estão relacionadas com as ações que a equipe gestora escolar pode desenvolver, mas, não visam formar a gestão e nem acompanhar.

Quadro 1: Estado de Conhecimento – Gestão Escolar Inclusiva

Autor/Ano/Nível	Objetivo	Resultados
MARQUES (2017) Mestrado	Investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas formas de viabilizá-lo.	As análises dos dados coletados com 7 diretores, 8 supervisores e 1 orientadores, apontaram a necessidade de formação consistente para os profissionais das equipes diretivas e demais profissionais da educação, que contemple um aprofundamento teórico sobre a área da Educação e da Educação Especial.
SANTOS (2016) Mestrado	Compreender a influência da Gestão Escolar para a construção do trabalho docente.	Apresenta resultados relacionados a construção da identidade docente a partir das influências do gestor no contexto escolar.
LIMA (2016) Mestrado	Analisar os marcos legais e políticos que disciplinam a educação inclusiva no município de Manaus descrevendo a relação entre gestão escolar e o paradigma da inclusão no atual contexto educacional, político e cultural da rede de ensino municipal pública de Manaus.	A análise de políticas públicas comprovou que há dissonância na legislação municipal referente à educação inclusiva; sobre a gestão escolar encontrou-se alguns aspectos que revelaram conflitos e, acerca da interface entre gestão escolar e políticas educacionais de inclusão, verificou-se que o diálogo entre esses dois campos de estudo existe, no sentido de que a participação e a autonomia perpassa tanto pela gestão escolar quanto pela inclusão, mas não estão conciliados.
MONTE BLANCO (2015) Mestrado	Entender como se processam as relações dos gestores de escolas regulares da rede municipal de ensino com as práticas inclusivas	Os gestores de três escolas, embora pontuem as dificuldades mais encontradas na implementação de políticas, ainda acreditam que sua escola é inclusiva, pois, para eles, o fato de a filosofia da inclusão estar prevista nos Projetos Políticos Pedagógicos já garante esta prerrogativa.
SANTOS (2011) Mestrado	Identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva, em uma escola pública da Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente.	Revelou que o entendimento sobre o conceito, os princípios que norteiam a proposta de educação inclusiva na unidade escolar ainda não estão bem definidos para os gestores oficiais. Apesar de prevalecer o entendimento de gestão compartilhada, os entrevistados não mostraram a necessidade dessa gestão para a construção de uma escola inclusiva.

SILVEIRA (2009) Doutorado	Desenvolver, em parceria com uma escola pública municipal, uma experiência de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida à constituição de uma gestão participativa	De acordo com a pesquisa realizada com os gestores de uma unidade escolar, foi constatado que o modelo de administração adotado pela escola interfere na mudança da cultura pedagógica, uma vez que a inclusão demanda o rompimento de padrões de ensino homogêneos.
------------------------------	--	--

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 2 evidencia pesquisas relacionadas à Políticas Públicas Educacionais, e, mais especificadamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Assim, os estudos estão relacionados à trajetória política sobre a inclusão escolar no Brasil, lei e regulamentos que instituem profissionais para atuar com pessoas com deficiência nas escolas, seus efeitos e aplicabilidade no chão da escola. Cabe ressaltar que, a intersetorialidade, preconizada por esta política, não aparece ao longo dos resultados das pesquisas supracitadas no quadro a seguir. As pesquisas estão relacionadas à implementação da SRM e ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) após a promulgação da Política Nacional.

Quadro 2: Estado de Conhecimento – Políticas Públicas Educacionais

Autor/Ano/ Nível	Objetivo	Resultados
BOROWSKY (2016) Doutorado	Analisar a trajetória das políticas de Educação Especial, no Brasil, no período 2003-2014, verificando as contradições, limites e avanços, assim como as concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação das políticas	A concepção de inclusão presente nas políticas públicas de Educação Especial é pouco profunda (não considera a origem da exclusão), atrelada a matrícula, ao ingresso no ensino regular e à preocupação com a inserção no mercado de trabalho e no mercado consumidor. Essa concepção deriva da ideologia conservadora de que a maior participação na lógica da produção da sociedade capitalista permite o fim da exclusão ou da desigualdade. Evidencia-se análises que a desigualdade é inerente à sociedade capitalista, ou seja, o capitalismo a produz e precisa dela para se reproduzir.
KUHNEN (2016) Doutorado	Identificar e analisar a concepção de deficiência e o (s) fundamento (s) teórico (s) que embasam as políticas públicas de educação especial no Brasil (1973-2014) para os alunos do ensino fundamental.	A concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, desde a década de 1970 até os dias atuais, está sustentada numa dicotomia entre normal e patológico. Pois, esses sujeitos estão sendo definidos em termos de desvios para menos e para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais e que, portanto, precisam de serviços especializados.
FONSECA (2016) Mestrado	Conhecer como ocorre a atuação do profissional de apoio/monitor no contexto de uma escola da rede privada de ensino do município de Santa Maria.	Dentre as evidências da pesquisa realizada com tutores de três distintas redes de ensino do município de Santa Maria, destaca-se a preferência que a escola tem por profissionais vinculados ao campo da educação especial para atuarem como profissionais de apoio/monitores, bem como um entendimento de que estes devem atuar pedagogicamente com os alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede regular de ensino.
BARRETTA (2013)	Compreender como são implementadas as propostas	A implementação e efetivação de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva nas duas

Mestrado	de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva em escolas públicas de Frederico Westphalen, a fim de compreender em que medida os órgãos públicos municipais e estaduais estão comprometidos com a consolidação dessas políticas.	escolas que a investigação compreendeu, evidenciam-se de maneira lenta, mas positiva e significativa, por demonstrarem coerência com o espaço de pesquisa estudado. Políticas bem-sucedidas se consolidam com o comprometimento e envolvimento de um trabalho coletivo entre gestores e professores, o que irá favorecer a aprendizagem dos alunos público da educação especial e do ensino regular.
REVELANTE (2013) Mestrado	Analisar como as políticas públicas inclusivas têm efeitos na produção e governamento de professores do Atendimento Educacional Especializado.	A pesquisa contribuiu, a partir das ideias de Foucault, para o entendimento dos efeitos que os documentos legais causam na produção e governamento de docentes que buscam uma formação continuada relacionada ao Atendimento Educacional Especializado. Além disso, elucidou a lógica subjetiva de formar docentes engajados com a lógica neoliberal, que estabelece o empreendedorismo como regulador de práticas pedagógicas.
FORGIARINI (2013) Doutorado	Verificar se o princípio de autonomia se articula com as atuais políticas públicas de inclusão e como influencia as práticas educacionais desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado.	A pesquisa realizada com 5 professores de Educação Especial, investigou a produção da autonomia no espaço escolar, por meio das salas onde são ofertados o Atendimento Educacional Especializado. Chegando à conclusão de que precisamos rever a forma como os estudantes com deficiência são vistos no contexto escolar.
FETTBACK (2013) Mestrado	Analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando compreender o relacionamento entre família, escola e atendimento educacional especializado.	Os resultados coletados com 15 famílias, 3 professores do AEE, 46 professores da Educação Básica, 5 tutores e 15 estudantes, apontaram que a inclusão escolar da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento continua sob responsabilidade da educação especial. Pais e professores afirmaram desconhecer o serviço do atendimento educacional especializado – AEE, e determinados dados apontaram divergências no que se refere às opiniões quanto a parceria entre os pais e professores.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 3 teve por intuito revelar a carência de pesquisas que abordem a intersetorialidade ou articulação intersetorial, prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A maioria das Teses e Dissertações condizem às práticas de colaboração que podem ser desenvolvidas pelo professor do atendimento educacional especializado em conjunto com o professor da sala de aula comum.

Além disso, encontramos uma pesquisa que evidencia a importância da colaboração e da articulação entre a Universidade e a Escola Pública, e que apenas aborda o encaminhamento de EPAEE para o atendimento de profissionais que atuam na área da saúde em um município do Estado do Paraná. Revelando assim a importância de pesquisas que evidenciem a intersetorialidade ou articulação intersetorial como uma prática inovadora

inclusiva que pode ser desenvolvida pela equipe de gestão escolar para melhorar o processo de inclusão de EPAEE.

Quadro 3: Estado de Conhecimento – Articulação entre Setores

Autor/Ano/ Nível	Objetivo	Resultados
ZIVIANI (2016) Mestrado	Analisar as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ES.	Os principais apontamentos permitem reiterar que a implementação de práticas de colaboração entre os professores de ensino comum e o professor especialista, tendem repercutir positivamente na consecução de práticas pedagógicas e contribuir no processo de constituição de saberes docentes mais qualificados às demandas da escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Participaram desse estudo 23 estudantes da sala do 1º ano, a professora, a cuidadora e a supervisora do turno matutino.
COTA (2016) Mestrado	Investigar o trabalho realizado na classe regular e na sala de recursos multifuncionais com alunos com deficiência intelectual, de modo a refletir sobre as ações docentes.	Os dados evidenciaram a importância da formação continuada dos professores da classe regular e da sala de recursos multifuncionais, do trabalho colaborativo para o processo de inclusão e construção de práticas significativas e democráticas. O estudo englobou professores de 5 municípios do Rio de Janeiro.
BORDIGNON (2014) Doutorado	Analisar e compreender como ocorre a interlocução dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu relacionados à formação docente, com a comunidade.	O estudo aponta que há um entre lugar que necessita ser ocupado para que a mediação entre universidade e comunidade seja mais próxima e consistente, ancorada na interdisciplinaridade e na formação em rede.
MONFREDINI (2013) Doutorado	Compreender o desenho da política de proteção integral ancorado na intersetorialidade do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, para identificar as inter-relações com o campo da educação no Brasil.	Um pressuposto tem na questão da intersetorialidade e da articulação a vertente estruturante para que os improvisos sejam evitados e as intervenções se consolidem efetivamente com a instituição de protocolos interinstitucionais, a partir de políticas públicas.
CORREA (2013) Mestrado	Analisar a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais, na Rede Municipal de Ensino de Londrina, a partir da nova estrutura da educação especial do município, após o fechamento das classes especiais e da reestruturação da equipe psicopedagógica.	Para os encaminhamentos, os procedimentos adotados são predominantemente os tradicionais instrumentos de avaliação psicológica – os testes psicométricos – que avaliam a queixa escolar, diagnosticando as prováveis deficiências. Embora, tenham ocorrido mudanças, a Educação Especial permanece como um sistema paralelo de ensino e não como uma modalidade da educação básica que perpassa todas as modalidades. O estudo contou com a participação de um coordenadora, quatro psicólogas e sete psicopedagogas.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 4 evidencia a importância da formação de professores para a constituição de uma escola inclusiva, visto que muitos profissionais que atuam nas escolas hoje se questionam não estar preparados por falta de formação para trabalharem com EPAEE. Além disso, as pesquisas citadas a seguir trazem a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

como um espaço importante, no qual podem acontecer trocas de experiências, compartilhamento de saberes e formação contínua em serviço, evidenciando um processo oculto de formação, que, em muitas escolas, passa despercebida.

Quadro 4: Estado de Conhecimento – Formação de Professores

Autor/Ano/ Nível	Objetivo	Resultados
DANTAS (2016) Doutorado	Analisar uma experiência formativa pautada na reflexão sobre a prática docente e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar desenvolvido por um grupo de professoras de determinada escola pública.	O estudo realizado com três professores e um coordenador pedagógico aponta que o processo de formação continuada vinculado ao fazer docente, por meio de atitudes colaborativas, críticas e reflexivas entre as professoras, tendo a escola como palco de sua efetivação, contribui para que os professores repensem e reelaborem suas ações.
XAVIER (2015) Mestrado	Analisar as contribuições que a formação continuada docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos locais no espaço/tempo da coordenação pedagógica oferece aos professores dos anos iniciais de duas escolas rurais da Rede Pública de Ensino do DF.	Verifica-se a partir do estudo realizado com dois diretores, dois coordenadores pedagógicos e 22 professores, que o espaço/tempo da coordenação pedagógica é privilegiado para a formação continuada docente, assim, sua importância e organização não podem ser ignoradas; esse espaço/tempo pode favorecer o desenvolvimento pedagógico e docente. Sua estrutura atual favorece a formação continuada docente na escola a partir de suas reais necessidades, todavia ainda são muitos os desafios a serem enfrentados como a pouca valorização da conquista desse espaço/tempo, a falta de formação continuada do próprio coordenador pedagógico, pelo não reconhecimento da figura do coordenador pedagógico como formador, a pouca conscientização do coordenador da necessidade de se constituir como sujeito no seu espaço de atuação.
NUNES (2014) Mestrado	Analisar as contribuições da formação continuada, no âmbito de cursos Lato Sensu, para as práticas pedagógicas dos professores na escola regular em Fortaleza-CE, com vistas à educação inclusiva.	A formação continuada dos 10 professores especialistas em Educação Inclusiva e atuantes no ensino fundamental em escola regular, investigados estava contextualizada ao seu ambiente de trabalho, colaborando para o aprofundamento teórico de suas ações. Além disso, trouxe para essas professoras a adoção de uma postura refletiva, que contribui para contextualizar e transformar, não só o ensino, mas também o contexto educativo de que fazem parte, implicando contribuições que vão além da prática pedagógica.
REIS (2014) Doutorado	Investigar como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Niterói relacionam seus percursos formativos com suas práticas cotidianas e sobre as condições de Formação de Professores para a inclusão de alunos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento.	Os resultados obtidos a partir da investigação realizada com 62 professores, revelaram que os professores do município avaliaram positivamente suas trajetórias de formação para a inclusão. Entretanto, apontaram para a necessidade de conscientização e formação específica para todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem.
PALOSCHI (2014) Mestrado	Relacionar a formação, as dificuldades encontradas e as práticas pedagógicas utilizadas para o processo de inclusão escolar dos professores titulares que atuam com	De acordo com o estudo os professores titulares que trabalham com estudantes público-alvo da educação especial em quatro escolas de Santa Catarina, demonstraram não haver um acordo sobre o que entendem por inclusão escolar. No intuito de saber

	alunos deficientes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) em três escolas da Rede Pública de Ensino, de um município do Extremo Oeste de Santa Catarina.	sobre as maiores dificuldades encontradas por eles para lidar com os alunos deficientes, percebi que o desconhecimento pela inclusão escolar, de forma geral, atrapalha o bom desenvolvimento do processo.
SANTOS (2014) Doutorado	Investigar o processo de elaboração, execução e avaliação do Eixo Articulador "Educação Inclusiva e Especial" proposto na formação inicial e em serviço de professores do curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp com base em uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS).	A disciplina contribuiu para o desenvolvimento do currículo do curso e para a construção de significados, pelos professores-cursistas, sobre Educação Inclusiva e uso de TDIC na Educação, considerando a abordagem de formação fundamentada na perspectiva CCS. Participaram do estudo os professores autores da disciplina.
SILVA (2014) Mestrado	Investigar a trajetória formativa destes profissionais e de que maneira as formações realizadas por estes têm auxiliado no trabalho que desenvolvem na escola na perspectiva da escola inclusiva.	No que tange à formação do docente que atua na Sala de Recursos Multifuncionais de Porto Velho (RO), percebe-se que embora a graduação em nível superior contribua para o trabalho desenvolvido pelo docente, a formação continuada continua a ser o lugar onde o professor busca a efetivação do seu trabalho enquanto professor de atendimento às pessoas com deficiências.
ZUQUI (2013) Mestrado	Compreender a dinâmica da escolarização de alunos público alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as SRMs/SRs das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus	O estudo realizado com a professora do Atendimento Educacional Especializado, professora da Sala de Aula Comum e um Estudante Público-Alvo da Educação Especial, evidencia a formação, a relação existente entre o planejamento das atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado e o currículo da classe comum, a ação colaborativa entre as professoras especialistas e os professores da sala de aula comum, a metodologia trabalhada com os alunos com deficiência, a necessidade de um planejamento conjunto. As estratégias utilizadas pela escola para promover a inclusão dos alunos com deficiência, bem como as dificuldades e tensões percebidas no cotidiano da prática como potencializadoras de novas ações são evocadas neste estudo.
WISCH (2013) Mestrado	Compreender como a prática reflexiva compartilhada, contribui para a aprendizagem da docência na educação básica num contexto inclusivo	Conforme o estudo realizado com 12 professores da Educação Básica, a formação continuada na escola fortaleceu o grupo e mostrou aos professores que eles podem produzir conhecimentos e serem sujeitos ativos de sua própria formação. Além disso, ao olharem para a inclusão perceberam que as práticas educacionais inclusivas são inerentes a todos que pertencem ao contexto escolar.
FONSECA (2013) Mestrado	Analisar as implicações da formação da gestão da escola pública estadual do Ceará.	Os resultados da pesquisa realizada com 7 gestores, indicam que a gestão escolar em moldes democráticos é um discurso muito presente dentro das instituições públicas, estando relacionada diretamente com o relacionamento interpessoal.
SOUZA (2013) Mestrado	Analisar se as HTPC têm sido concebidas e realizadas nas escolas públicas de maneira a contribuir para a formação contínua dos professores e para a reflexão sobre os saberes docentes de forma a atender aos desafios da escola pública brasileira.	A análise dos dados obtidos com professores e gestores, possibilitou a compreensão de que nas escolas pesquisadas as HTPC são espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes. No entanto, esta formação privilegia diferentes perspectivas em cada uma das escolas, a saber, a formação do professor como intelectual crítico-reflexivo e a formação na

		perspectiva tecnicista.
LUCIO (2013) Mestrado	Investigar temas da formação, da prática docente e da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.	Na perspectiva da relação com o saber, que o (des)preparo é uma tensão necessária à mobilização para o saber-aprender dos/as professores/as participantes e que a queixa do (des)preparo pode ser uma manifestação dessa tensão. O estudo foi realizado com professores egressos do referido curso de especialização em Práticas Educativas e Inclusão, com ênfase em “Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais”.

Fonte: elaboração própria.

Conforme pode-se observar diante do estado de conhecimento apresentado referente às Teses e Dissertações publicadas nos últimos dez anos, existe uma carência de estudos e pesquisas que articulem o papel da gestão no processo de formação e articulação intersetorial para a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar, diante das práticas inclusivas que podem ser desenvolvidas em âmbito da escola básica. A partir desta pesquisa bibliográfica, este estudo tem por intuito articular temas como a gestão e inclusão escolar, considerando a intersetorialidade como mais uma alternativa para escolas públicas.

De acordo com as pesquisas expostas, a escola e as participantes foram selecionadas para fazerem parte deste estudo, pois, durante a Graduação em Pedagogia, a pesquisadora⁸ realizou seus estágios supervisionados obrigatórios na unidade escolar e não percebeu iniciativas para que a inclusão acontecesse, pelo contrário, presenciou atitudes excludentes, como a transferência de um estudante para uma instituição especializada, sem justificativas ou consultas à família. Assim, devido o que foi vivenciado optou-se, devido a demanda, regressar à unidade escolar a fim de desenvolver uma cultura inclusiva a partir dos desafios e possibilidades da escola.

No entanto, conforme já mencionado, após a diretora escolar realizar o curso de especialização em Gestão Escolar, oferecido na FCT/UNESP, e conhecer pesquisadores do grupo de pesquisa API, durante as aulas, passou a mudar o seu olhar em relação à inclusão dos estudantes no contexto escolar. Além disso, no ano de 2015, a escola foi campo de uma pesquisa de IC sobre gestão escolar, desenvolvida pela Professora Vanda Moreira Machado Lima da FCT/UNESP, o que facilitou o contato entre o campo do estudo e os pesquisadores do grupo de pesquisa API.

Dessa forma, no final de 2015, a gestora solicitou ao grupo API uma visita à escola, que foi representada pela vice-líder Prof^a Dr^a Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e

⁸ Ana Mayra Samuel da Silva.

a pesquisadora⁹. Inicialmente a equipe gestora, representada pela diretora, apontou as dificuldades em incluir determinados estudantes com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem, além disso, apontou a necessidade em rever o seu papel para conseguir recursos, estratégias e formar a comunidade escolar.

No momento de diálogo sobre essas dificuldades e necessidades, a pesquisadora¹⁰, que estava passando pelo processo seletivo do curso de Mestrado em Educação, disponibilizou-se em apoiar a equipe gestora, visto que percebeu anseios de transformação daquela unidade escolar, e, além disso reside na mesma cidade em que a escola está situada.

Segundo Veiga (2014) o papel do gestor demanda pesquisas que consideram ações necessárias e primordiais para oferecer um ensino que atenda a diversidade e ter uma escola pautada na gestão democrática em que se leva a sério a questão da inclusão. Nesse sentido, os participantes são fundamentais para que a mudança necessária efetive a inclusão no contexto das escolas públicas. Mantoan (2011) defende que a inclusão é uma reação aos valores do pluralismo humano, que reconhece e incorpora as diferenças que caracterizam os seres humanos.

Assim, a justificativa para esta pesquisa está na necessidade de se pensar sobre as questões que foram explicitadas. Ou seja, a necessidade de compreender como a equipe gestora escolar pode favorecer e contribuir para que a inclusão escolar se efetive.

Diante do exposto, as questões norteadoras da pesquisa são: como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública pode desenvolver o processo de inclusão considerando seus desafios? Quais são as possíveis ações que podem ser realizadas pela equipe gestora de uma escola de educação básica pública para desenvolver o processo de inclusão escolar? Como a equipe gestora de uma escola de educação básica pública pode buscar meios para uma articulação intersetorial visando promover o processo de inclusão?

Com base nas questões norteadoras foram estabelecidos os seguintes objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada de seus atores e a articulação intersetorial para atender a política nacional inclusiva.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

Objetivos Específicos

1. Identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional.
2. Averiguar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo formativo da equipe gestora escolar na disseminação dos princípios de uma cultura inclusiva na escola básica.
3. Analisar as ações da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola.

Para atingir os objetivos propostos e possibilitar uma melhor visão da organização da pesquisa, o documento dissertativo foi organizado nos seguintes capítulos:

I. Procedimentos Metodológicos, em que será apresentada a trajetória e a caracterização metodológica da investigação, assim como a descrição do universo compreendendo o campo e as participantes, e as etapas de execução e desenvolvimento da pesquisa.

II. Pressupostos Teóricos, em que será apresentada a fundamentação teórica da pesquisa a partir da revisão bibliográfica realizada, subdividida em cinco tópicos, a saber: Educação Inclusiva: porque uma escola para todos? Gestão Escolar para uma Educação Inclusiva. Implementação dos Programas e Ações da Política Nacional. Formação Continuada dos Professores. Intersectorialidade em uma Perspectiva Inclusiva.

III. Desenvolvimento, Resultados e Análises, em que será apresentada a trajetória de desenvolvimento das etapas da pesquisa, com os resultados obtidos e análises realizadas a partir da teoria levantada.

IV. Considerações Finais, em que serão apresentados os principais resultados e contribuições desse estudo em perspectivas futuras.

Capítulo I – Procedimientos Metodológicos

O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos? (MANTOAN, 2000, p. 55).

Este capítulo apresenta a trajetória e a caracterização metodológica da investigação, assim como a descrição do universo, compreendendo o campo, as participantes e as etapas de execução e desenvolvimento da pesquisa. Além disso, serão apresentados os eixos temáticos emergentes da triangulação dos dados coletados por meio deste estudo. Dessa forma, este capítulo está subdividido em dois tópicos, sendo eles:

1. Caminhos da Pesquisa: percurso inicial;
2. Etapas da Pesquisa: Instrumentos e Procedimentos para Coleta, Seleção e Análise dos Dados.

1.1 Caminhos da Pesquisa: percurso inicial

Este tópico apresenta a caracterização metodológica da pesquisa, as questões referentes à ética, e descrição do campo e dos participantes deste estudo.

1.1.1 Caracterização Metodológica da Pesquisa

Para atingir os objetivos propostos a abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, pois permite refletir sobre os diversos aspectos inerentes ao cotidiano escolar. Conforme Richardson (2012, p. 80),

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Nessa perspectiva, os objetivos da pesquisa estão relacionados ao conhecimento, compreensão e análise do contexto a ser estudado. Por meio da abordagem qualitativa, é possível entender a natureza de um fenômeno social e buscar compreensões teóricas e práticas

para situação vivenciada. Assim, a partir de abordagem qualitativa, a pesquisa é comprometida com o acompanhamento e análise sobre as ações da equipe gestora de uma escola pública.

Lüdke e André (1995, p.13) afirmam que a abordagem qualitativa de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Assim, pode-se caracterizar esta pesquisa como um estudo qualitativo, pois atende as cinco características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50). Segue a descrição das características propostas pelos autores, articulando-as com os aspectos presentes nesta investigação.

Os autores afirmam que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 47), sendo esta a primeira característica de uma pesquisa qualitativa. O trabalho de campo da pesquisa foi desenvolvido a partir da vivência em uma escola da rede pública de ensino de um município localizado no interior do oeste paulista, de pequeno porte. A partir da interação com a equipe de gestão escolar no cotidiano da escola, foi possível alcançar, juntamente com os participantes da pesquisa, a colaboração para a coleta de dados.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) argumentam que, em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador frequenta o campo da pesquisa a fim de investigar e apontar melhorias. Assim, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Geralmente utiliza-se de equipamentos e recursos de áudio e/ou vídeo, além de um bloco de anotações para registro das vivências no campo. O foco desta pesquisa está centrado nas ações que a equipe de gestão escolar pode desenvolver para melhorar o processo de inclusão, de acordo com os princípios da Educação Inclusiva.

A segunda característica de uma pesquisa qualitativa, definida pelos autores, que justifica esta pesquisa é que “a investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Ainda segundo os autores,

Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48).

Para investigação foi utilizada a observação participante e a gravação em áudio de todas as interações com os participantes da pesquisa, além do diário de campo da pesquisadora, a fim de descrever as ações realizadas pela pesquisadora e suas interações com as participantes da pesquisa. Dessa forma, pode-se considerar que a descrição dos dados coletados é importante no contexto desta investigação, pois confirma, juntamente com os demais dados coletados, que os mesmos emergiram a partir da interação e trabalho colaborativo entre a pesquisadora e participantes.

Como terceira característica “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 49). A intervenção com o campo da pesquisa fez parte do processo de coleta de dados, e, foi formada uma cultura inclusiva a partir dos conhecimentos prévios dos participantes, o caminho percorrido para isso, foi extremamente relevante e muito mais importante do que um resultado ou um produto concluído. Visto que durante o processo os dados vão sendo coletados e descritos para serem analisados a luz da teoria estudada. Os autores alegam que neste tipo de estudo, o pesquisador foca no modo como as definições e conceitos se formam.

A quarta característica diz que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 50). Ou seja, os pesquisadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente”, pois, para eles os dados coletados vão se agrupando naturalmente. A pesquisa tem por intuito construir abstrações mediante a coleta e agrupamento dos dados em eixos temáticos, visando colaborar com o contexto escolar pesquisado, e, mais especificadamente com a equipe gestora, participante da pesquisa, a partir da realidade, dos desafios e possibilidades da escola pública.

O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN, BIKLEN, p. 50, 1991).

Nesse sentido, pode-se perceber que a função do pesquisador é perceber quais são as questões mais importantes do estudo, a partir dos dados coletados. Desta maneira, deve-se tomar este cuidado, a fim de agrupar os dados mais importantes para compreensão das possíveis ações da equipe gestora que podem contribuir para a constituição de uma escola cada vez mais inclusiva, a partir dos desafios e possibilidades da rede pública de ensino.

Por fim, a quinta característica: “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 50). O principal foco desta pesquisa foi, juntamente com a equipe de gestão escolar, compreender o conceito de Inclusão Escolar, para instigar o desenvolvimento de ações que possibilitem a construção de uma cultura inclusiva na escola. Para tanto, justificamos a importância da intensa presença da pesquisadora no campo da pesquisa, visto que observou as perspectivas de inclusão da gestão escolar e suas ações, intervindo sempre que necessário, evidenciando o papel fundamental que a equipe de gestão escolar possuiu tanto para a coleta de dados, quanto para o contexto escolar pesquisado. Para os autores, ao apreender as perspectivas dos participantes sobre determinado assunto, a investigação qualitativa clareia a dinâmica interna das situações, que por vezes é imperceptível para um observador externo. Além disso,

os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 51).

Vale afirmar que, a partir dessas características, busca-se estabelecer estratégias e procedimentos que permitiram considerar as vivências, experiências e pontos de vista dos participantes, visto que a investigação qualitativa demanda um processo de reflexão sobre a série de diálogos entre pesquisador e participantes.

Considerando os caminhos metodológicos percorridos durante este estudo, destaca-se no Quadro 5 uma síntese das ações desenvolvidas durante a pesquisa, caracterizando cada etapa, apontando os objetivos, procedimentos e indicação dos resultados nos eixos temáticos definidos a partir da análise dos dados.

Quadro 5: Síntese das Etapas de Desenvolvimento da Pesquisa.

Etapas	Objetivos Específicos	Procedimentos	Resultados
Primeira: <i>Análise Documental</i>	Identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional.	Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações relacionados a esse estudo. Análise documental a partir dos documentos que norteiam a proposta escolar, a saber: PPP, PME, PEE, PNE. Análise bibliográfica documentos legais que norteiam a inclusão escolar. Leitura flutuante visando extrair os elementos mais relevantes para o estudo e para o contexto da escola.	Eixo Temático: Organização e Função Social e Legal da Escola: é possível incluir?
Segunda: <i>Diagnóstico</i>	Identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional.	Observação participante da rotina escolar, das ações da equipe gestora escolar, das reuniões de HTPC e de pais ou responsáveis. Gravação em áudio de todas as interações e observações e relatório de campo da pesquisadora.	Eixo Temático: Organização e Função Social e Legal da Escola: é possível incluir? Eixo Temático: A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva: o que fazer diante desse desafio?
Terceira: <i>Intervenção Formativa e Colaborativa</i>	Averiguar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo formativo da equipe gestora escolar na disseminação dos princípios de uma cultura inclusiva na escola básica.	Observação participante, gravação em áudio de todas as intervenções, e relatório de campo da pesquisadora. Formação colaborativa da equipe gestora escolar a partir das análises realizadas na primeira etapa metodológica.	Eixo Temático: A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva: o que fazer diante desse desafio?
Quarta: <i>Planejamento, constituição e execução do grupo de discussão</i>	Analisar as ações da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola.	Planejamento colaborativo dos GD e das HTPC. Observação participante, gravação em áudio de todas as intervenções, e relatório de campo da pesquisadora.	Eixo Temático: Desafios Vivenciados para a Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva
Análise dos Dados			
Triangulação dos dados coletados e selecionados durante o levantamento bibliográfico da política e das pesquisas relacionadas a área, contrapondo com os resultados obtidos no trabalho de campo. Estes por sua vez foram fundamentais para definição de eixos temáticos.			

Fonte: Elaboração Própria.

Dessa forma, justifica-se a caracterização metodológica da pesquisa. A seguir serão apresentados o universo, os participantes, os procedimentos realizados nas etapas da pesquisa.

1.1.2 Ética da Pesquisa

A pesquisa tem autorização ética mediante cadastro e aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 55532916.0.0000.5402. Os participantes foram, previamente, orientados sobre os objetivos que pretendia-se alcançar com a pesquisa, suas etapas de desenvolvimento e metodologia que seriam abordadas para a coleta de dados no espaço escolar. Além disso, tiveram ciência que faziam parte de uma pesquisa de âmbito de Mestrado em Educação.

Todas as possíveis dúvidas foram esclarecidas, assegurando aos participantes a integridade física e moral, de acordo com o CEP. Foram apresentados os benefícios e a confidencialidade da pesquisa, garantindo que a participação na coleta de dados não acarretaria em riscos ou desconfortos. O compromisso com os participantes foi firmado por meio da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Anexo 2. A seguir serão apresentados o universo e os sujeitos da pesquisa.

1.1.3 Descrição do Campo e dos Participantes da Pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) S.¹¹, situada no município de Presidente Bernardes/SP, localizado no interior paulista, com cerca de treze mil habitantes. A escola atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente funciona em dois períodos (matutino e vespertino), com aproximadamente 380 estudantes matriculados¹². A escola é mantida por proventos financeiros da Divisão Municipal de Educação, que também é responsável por mais seis escolas municipais públicas, uma escola particular, uma escola estadual pública e uma instituição especializada.

¹¹ Por motivos éticos utilizaremos apenas a primeira letra da sigla da escola, campo da pesquisa.

¹² Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

A EMEF “S.” é uma escola central do município, ou seja, recebe a maior demanda de estudantes, visto que as demais EMEF estão localizadas em bairros afastados da zona urbana e atendem à um público específico. Para atender aos trezentos e oitenta estudantes matriculados, conta com vinte e dois professores, dezesseis funcionários (administração e serviços gerais), e três gestores (diretora DR, vice-diretora VD e coordenadora pedagógica CP)¹³.

Para iniciar o estudo na unidade escolar, estabeleceu-se um diálogo com a gestora DR, a fim de apresentar os objetivos que se almejava alcançar a partir das intervenções, mediadas pela observação participante e grupo de discussão, diante das demandas emergenciais que a escola apresentava. A gestora se mostrou muito receptiva e afirmou que a proposta da pesquisa iria contribuir com a melhoria do ensino oferecido na instituição, além de oferecer caminhos para tornar a escola mais inclusiva.

A EMEF “S.” foi campo de uma pesquisa de Iniciação Científica em 2015 sobre outra temática, desenvolvida por pesquisadores da FCT/UNESP, dessa forma, iniciou-se o contato da gestora DR com os pesquisadores do grupo de pesquisa API, que indicou a pesquisadora para desenvolver este estudo. Inicialmente a equipe apresentou os desafios que estavam sendo enfrentados para desenvolver na unidade escolar o que preconiza as políticas públicas educacionais, como a Constituição Federal de 1988, ou seja, uma educação para todos.

Dentre os desafios apresentados, pode-se destacar: resistência dos professores ao trabalhar com diferenças em salas de aulas heterogêneas, encaminhamento de estudantes para instituições especializadas por falta de formação da equipe escolar, desconhecimento das políticas públicas, serviços, programas e ações do MEC, que podem contribuir no processo da inclusão escolar, entre outros.

André (2008, p. 39) afirma que a escola como espaço de pesquisa é essencial para "compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão de conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar".

Bergamo (2009, p. 19) alega que,

O olhar para o cotidiano da escola é imprescindível, pois é nele que se manifestam os fenômenos educativos e, para que se possa compreender melhor esses fenômenos, é necessário investigar, buscar referencial teórico e

¹³ Por motivos éticos serão utilizados siglas referente às funções exercidas em âmbito escolar durante o período do estudo.

fazer a leitura das diferentes situações existentes no contexto escolar à luz das contribuições teóricas estudadas.

Assim, compreende-se o interior da escola como espaço de pesquisa, visto que a observação de como a inclusão se efetiva em seu contexto, considerando os agentes necessários para que isto aconteça, possibilita compreender que é possível incluir desde que a escola e os profissionais que nela atuam se organizem para atender as diferenças no âmbito escolar.

Os participantes da pesquisa compreendem a equipe gestora da unidade escolar, que pode ser entendida como a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. O contato da pesquisadora com o campo da pesquisa aconteceu principalmente com a diretora, uma vez que esta exerce na unidade um cargo efetivo como diretora, enquanto as demais participantes exercem cargos designados pela Divisão Municipal de Educação. No entanto, todas as participantes se envolveram com a pesquisa e contribuíram com a coleta de dados e transformação do ambiente escolar.

Segue abaixo um quadro síntese com as informações dos participantes da pesquisa:

Quadro 6: Informações sobre os Participantes da Pesquisa.

Cargo/Função	Diretora	Vice-Diretora	Coordenadora Pedagógica
Identidade¹⁴	DR	VD	CP
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	52	49	49
Formação	Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Pedagogia e Especialização em Formas do Saber e do Ensinar
Atuação na Unidade Escolar¹⁵	Desde 2000	Desde 2000	Desde 1997
Atuação no Cargo/Função	Desde 2012 ¹⁶	Desde 2015 ¹⁷	Desde 2014 ¹⁸

Fonte: Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

¹⁴ Por motivos éticos atribuímos identidades fictícias aos participantes da pesquisa.

¹⁵ As três participantes da pesquisa são professoras efetivas da unidade escolar, pré-requisito estabelecido pelo Plano Municipal de Educação para exercer cargos e funções da gestão escolar.

¹⁶ Cargo efetivo.

¹⁷ Função designada pela gestão educacional municipal.

¹⁸ Função designada pela gestão educacional municipal.

Conforme exposto no quadro acima, as participantes da pesquisa são do gênero feminino e possuem idade aproximada de 50 anos. Atuam na unidade escolar, como professoras há aproximadamente 18 anos. As três participantes da pesquisa são professoras efetivas da unidade escolar, pré-requisito estabelecido pelo Plano Municipal de Educação (PME) para exercer cargos e funções da gestão escolar. Em 2012, houve um concurso municipal em que a gestora DR foi aprovada para atuar como efetiva no cargo de diretora da instituição escolar. A VD e CP atuam em cargos designados pela gestão educacional municipal, o que, por muitas vezes, impede um trabalho contínuo e articulado. Considerando que, a cada troca de gestão educacional municipal, estes profissionais também são substituídos, revelando assim a fragilidade da gestão, tanto em aspecto educacional como escolar.

É importante mencionar que as participantes da pesquisa são gestoras que participam ativamente de todo o funcionamento da unidade escolar e do desenvolvimento pedagógico dos professores e estudantes. Estão sempre buscando melhorias para o contexto escolar, a fim de garantir o bem-estar e a aprendizagem dos estudantes, professores e funcionários. No decorrer desse estudo as gestoras questionaram sobre o desenvolvimento de suas ações, buscando estar de acordo com novas conquistas e descobertas realizadas. Ambas possuem perfil compromissado com a qualidade do que se propõem a fazer, pois sempre se reuniam para discutir sobre suas práticas, projetos e cotidiano escolar. São gestoras excepcionais, uma vez que se dedicam em tudo o que fazem, vão em busca de parcerias efetivas, demonstraram estar ou não satisfeitas com que se tinha concretizado, se envolveram com o estudo a ponto de enxergarem a pesquisadora como parte da equipe escolar.

Pela formação apresentada pelas participantes, percebe-se que elas compreendem a importância da formação continuada de professores para sua atuação profissional nas escolas, o que se ressalta como algo positivo desenvolvido ao longo do estudo.

Sendo assim, serão apresentadas a seguir as etapas da pesquisa, os instrumentos e procedimentos para coleta, seleção e análise dos dados.

1.2 Etapas da Pesquisa, Instrumentos e Procedimentos para Coleta, Seleção e Análise dos Dados

Para alcançar os objetivos específicos propostos neste estudo, considerando-se o objetivo geral, foram definidas cinco etapas procedimentais, conforme apresentado no quadro

5, que serão descritas de forma mais detalhada a seguir. Serão descritas, também, as principais ações que foram desenvolvidas ao longo do trabalho de campo para coleta dos dados da pesquisa.

1.2.1 Primeira Etapa: análise documental

Consiste na análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, do Plano Municipal de Educação (PME), do Plano Estadual de Educação (PEE), e do Plano Nacional de Educação (PNE), que norteiam a proposta pedagógica da escola e da equipe gestora, a fim de compreender a proposta e as concepções do Município e da Escola em relação à inclusão escolar.

Bogdan e Biklen (1994) compreendem que quando o pesquisador tem acesso aos documentos oficiais que norteiam a proposta pedagógica da unidade escolar, proporciona a identificação de diversos elementos que auxiliam a visualizar como a instituição de ensino e suas interações com a comunidade escolar vão se constituindo. "Os documentos [...] podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual é o valor dos membros da organização". (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 181).

Com esse procedimento buscou-se coletar dados sobre os conteúdos que poderiam subsidiar a pesquisa, buscando informações que apontavam a metodologia e as estratégias utilizadas para incluir os estudantes, bem como os critérios para organização dos dados presentes no objetivo específico: identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". A análise documental, utilizada como fase exploratória na pesquisa, permite identificar informações relevantes que podem ser analisadas frente às demais informações obtidas nas demais fases de coleta junto à equipe gestora.

Para a análise documental, buscou-se desenvolver análises sobre o contexto, os autores, autenticidade e confiabilidade do texto, sua natureza e conceitos abordados, conforme preconiza Cellard (2010). A análise foi colaborativa, pois envolveu as participantes da pesquisa e consistiu na seleção de excertos relacionados ao conceito de inclusão, objetivos e

metas, considerando os desafios e as possibilidades de escolas pública, a partir dos critérios mencionados pelo autor.

Considera-se a análise documental como uma fase importante para o desenvolvimento do estudo, pois por meio dela é possível compreender os objetivos, metas e conceitos adotados pela instituição escolar e pelo município, em relação à inclusão escolar e as possibilidades da escola pública diante de seus desafios cotidianos.

1.2.2 Segunda Etapa: diagnóstico

Para compreender a função de cada um dos participantes da pesquisa no espaço escolar, verificar como eles atuavam e concebiam a inclusão, foi realizado um diagnóstico da instituição a partir do mês de fevereiro de 2016. O contato entre a pesquisadora e o universo da pesquisa permitiu o diagnóstico da situação da escola e do conhecimento da comunidade escolar¹⁹ relacionado à inclusão.

Para a realização do diagnóstico, foi empregada a observação participante. Essa observação foi direcionada à análise da rotina escolar e da equipe gestora, reuniões e HTPC.

Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 176), na observação participante “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”. A pesquisadora estabelece sempre “um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada”, no sentido de coleta de dados e transmissão de informações relevantes para o contexto da escola (ANDRÉ, p. 28, 2010).

Nessa perspectiva, as observações participantes, registradas por meio de gravações em áudio, que foram transcritas, e o relatório de campo da pesquisadora, permitiram coletar dados que contemplam o objetivo específico: identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional.

Em relação a periodicidade, o diagnóstico não foi realizado a priori, foi desenvolvido no decorrer da pesquisa, sempre que apresentava algo novo para a pesquisadora. Assim, as gravações em áudio permitiram que a pesquisadora quantificasse as 71 horas, 74 minutos e 25 segundos de observação sistemática, realizadas durante aproximadamente 50 visitas à unidade

¹⁹ Entende-se por comunidade escolar aqueles que fazem parte da escolar, ou seja, os estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e/ou responsáveis, e profissionais que atuam neste contexto.

escolar, entre 2016 e 2017. Os dados quantitativos presentes neste tópico compreendem informações da duração de todo o trabalho de campo desenvolvido ao longo deste estudo, compreendendo diagnóstico, intervenção formativa, planejamento/constituição/execução do grupo de discussão e ações intersetoriais. As visitas eram frequentes e periódicas, geralmente de uma a duas vezes por semana, com duração de 30 minutos a 3 horas, para não atrapalhar o andamento escolar e as tarefas diárias da equipe de gestão escolar. Normalmente a pesquisadora combinava com a equipe de gestão escolar o melhor dia e horário para que as intervenções da observação participante acontecessem.

As observações participantes compreenderam momentos de estudos sobre as políticas públicas; investigação em sala de aula, a pedido da equipe de gestão escolar; acompanhamento da equipe de gestão escolar em reuniões, referente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na Divisão Municipal de Educação; reuniões de pais; reunião do Conselho Municipal de Educação; HTPC; acompanhamento diário da gestão escolar; e, atendimento à estudantes e seus responsáveis. A cada encontro observava-se as necessidades e nos próximos eram realizadas as intervenções para que a equipe, junto com a pesquisadora, buscasse ações rumo a construção da cultura inclusiva.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) as anotações do relatório de campo do pesquisador devem ser "um relato sobre aquilo que o pesquisador ouve, vê, experiência e pensa no percurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo". De acordo com os autores,

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 150).

Além disso, os autores alegam que mesclar dados do relatório de campo e da gravação em áudio é fundamental para a observação participante, visto que se complementam, elucidando a grandiosidade do todo.

Diante das ações descritas, serão apresentadas a seguir os procedimentos realizados nas intervenções ocorridas no contexto escolar, que definiram a forma como a equipe gestora concebe a inclusão escolar.

1.2.3 Terceira Etapa: trabalho colaborativo com a equipe gestora escolar

A partir do conhecimento da realidade e do contexto escolar, optou-se por buscar intervir para possibilitar a construção de uma cultura inclusiva, mediante o interesse da equipe de gestão escolar pela temática, relacionada aos objetivos específicos: averiguar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo formativo da equipe gestora na disseminação dos princípios de uma cultura inclusiva no contexto escolar.

Para tanto, a pesquisadora sentiu a necessidade de estudar sistematicamente com a equipe gestora as políticas públicas que tangem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de construir o conhecimento sobre o conceito de inclusão de acordo com as possibilidades da unidade escolar. Percebeu-se que a equipe de gestão escolar, por possuir um cotidiano permeado por decisões administrativas e pedagógicas, além das intervenções entre estudantes, professores e funcionários, não encontrava tempo para estudar profundamente sobre a inclusão escolar e realizar ações que possibilitassem a construção de uma cultura inclusiva.

A pesquisadora procurou intervir com a equipe gestora a partir de leituras e discussões sobre as políticas públicas educacionais referentes à inclusão escolar, a fim de que os participantes da pesquisa passassem a refletir sobre a educação inclusiva em sua unidade escolar e (re)pensassem suas ações enquanto gestores da escola, com o intuito de garantir aos estudantes um ambiente educacional inclusivo.

As leituras e discussões emergiram de alguns artigos e excertos dos seguintes documentos legais, como:

1. Constituição Federal Brasileira (1988);
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394 de 1996);
3. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
4. Termo de Ajustamento de Conduta (2014);
5. Plano Municipal de Educação (2015);
6. Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2016).

Considerando essa etapa, a pesquisadora esteve inserida no campo da pesquisa por três semestres letivos, observando, procurando por meio de leituras e orientações criar estratégias e estabelecendo conversas sistemáticas com a equipe gestora a fim de levantar os desafios que a unidade escolar enfrenta para refletir sobre ações a fim de promover possibilidades para a construção de uma cultura inclusiva. A partir da leitura e dos diálogos realizados com a equipe gestora, pode-se refletir sobre a realidade da unidade escolar e as possibilidades de

ações que podem ser desenvolvidas para a constituição de uma escola inclusiva, considerando seus desafios e impasses.

Preliminarmente a pesquisadora separava os excertos das políticas públicas que condiziam com a inclusão escolar, para serem abordadas durante os momentos de formação por meio da reflexão. A partir da leitura e interpretação das políticas, a pesquisadora instigava as participantes a estabelecerem relação com seu papel enquanto gestoras de uma unidade escolar pública, com o exposto, buscando sempre alternativas diante os desafios, procurando realizar um processo formativo dentro do contexto de forma significativa. Houve a necessidade de desenvolver essa intervenção formativa com leituras e estudos sistemáticos sobre as políticas públicas que tangem a inclusão escolar, pois as participantes da pesquisa desconheciam a maioria dos artigos, decretos e leis que são extremamente importantes para sua atuação enquanto gestores, como por exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

A falta de conhecimento sobre as políticas foi perceptível durante a etapa de diagnóstico, pois a pesquisadora tentava estabelecer diálogo apresentando os programas e ações do MEC, entre outras possibilidades para promover a inclusão escolar e a equipe gestora alegava que desconhecia. Assim, desenvolveu-se uma formação com a equipe gestora da instituição de ensino.

A Política de Educação Inclusiva defende o direito de todas as pessoas terem acesso às escolas, e um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades específicas. A incorporação deste princípio, neste ambiente que tem como produto agregado a aprendizagem, pode promover a instalação e a propagação de comportamentos que sejam consoantes com o princípio inclusivo promovendo mudanças culturais em favor de uma sociedade mais inclusiva (ou seja, a continuidade das contingências entrelaçadas levaria a uma mudança cultural) (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011, p. 82).

De acordo com os autores, pode-se perceber que a inclusão requer uma mudança cultural no ambiente escolar. Além das leituras sistemáticas sobre a temática, foi refletido sobre os desafios e as possibilidades enfrentadas pela escola pública para garantir o que preconiza as políticas públicas: o acesso e a permanência com qualidade de todos na escola. A equipe de gestão escolar no decorrer dos encontros apresentava todos os seus anseios e dificuldades, relacionados à aprendizagem dos estudantes com deficiência, suas relações entre pares, agressividade, necessidade de formação e apoio.

Ao passo que eram realizadas as leituras sistemáticas e reflexões, a equipe gestora estabelecia relação com casos de estudantes, apresentando a forma como interviam e

refletindo sobre como poderiam melhorar sua própria prática. No decorrer dos encontros era importante levar a equipe a compreensão de que cada estudante era único e aprende em seu tempo, dentro de seus limites.

Nos encontros percebia-se que a equipe gestora estava passando por situações-problema com a família de estudantes que, ainda não possuem laudo ou diagnóstico, mas, realizam acompanhamento e avaliação com profissionais da área da saúde, sem interseção com a escola. Outras famílias, por não aceitarem ou por não estarem preparadas para lidar com as diferenças de seus filhos, depositam na escola toda sua confiança e esperança.

Esta etapa da pesquisa está relacionada aos objetivos específicos: averiguar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo formativo da equipe gestora na disseminação dos princípios de uma cultura inclusiva no contexto escolar; e, analisar em que medida as ações da equipe gestora foram fundamentadas pelas perspectivas do trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola.

A partir das reflexões sobre as políticas públicas educacionais, a realidade, os desafios e as possibilidades da equipe gestora para promover a constituição de uma escola inclusiva, após quatro meses de estudos e discussões, se pensou em desenvolver uma palestra durante a HTPC, com pesquisadores da área, para formação dos professores da unidade escolar. Tal procedimento será descrito no próximo item.

1.2.3.1 Experiência Formativa “Seminário de Educação Inclusiva”

A pesquisadora convidou dois profissionais para realizar a formação com os professores da unidade escolar, a partir das áreas de interesses que emergiram das intervenções formativas sobre as políticas públicas e os desafios da escola pública.

No entanto, por considerar a proposta pertinente, a equipe gestora escolar solicitou que a formação abrangesse a todos os professores e gestores pertencentes à Divisão Municipal de Educação. Considerando relevante para o contexto da Divisão Municipal de Educação, a diretora convidou profissionais da própria rede para conversar com os funcionários e gestores das sete escolas públicas municipais, sobre a inclusão EPAEE. Estender o convite às demais escolas foi extremamente importante para o contexto municipal, visto que os temas abordados foram pertinentes à realidade escolar e evidenciou oportunidades e possibilidades para se promover e potencializar a inclusão no contexto escolar público.

O evento formativo se denominou por “Seminário de Educação Inclusiva” e foi organizado pela pesquisadora, pela equipe gestora participante da pesquisa e pela diretora da Divisão Municipal de Educação. Teve duração de dois dias e contou com a participação de quatro profissionais e pesquisadores da área, sendo dois convidados pela pesquisadora para desenvolverem formação com os gestores e professores da rede municipal de educação, e dois convidados pela diretora da Divisão Municipal de Educação para desenvolver formação com os gestores e funcionários da rede municipal de educação.

Os pesquisadores, convidados pela pesquisadora, vinculados à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), à Universidade Estadual Paulista (UNESP) e à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foram orientados pela pesquisadora, que representou e externou os anseios vivenciados pelas participantes da pesquisa, e diretora da Divisão Municipal de Educação, a abordar as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando, assim, a inclusão dentro das possibilidades das escolas públicas; e apresentar práticas pedagógicas para o ensino de matemática em uma perspectiva inclusiva. Visto que eram temáticas cotidianamente questionadas na escola, principalmente o ensino de matemática para estudantes com dificuldade de aprendizagem, uma vez que estavam acontecendo alguns conflitos em relação a professores e responsáveis por estudantes.

Os profissionais, convidados pela Divisão Municipal de Educação, abordaram temática relacionadas ao como lidar com os EPAEE cotidianamente em situações do dia a dia escolar em transportes, alimentação, pátio, entre outros. Além disso, foi abordado as penalidades legais ocasionadas devido aos maus tratos de pessoas com deficiência, tendo em vista que um dos profissionais convidados foi um advogado e uma enfermeira.

Para coleta de dados, durante a experiência formativa, foi utilizado um gravador de áudio e relatório de campo, em que a pesquisadora registrou suas observações. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 30-31),

O conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre “no campo”. [...] A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

As observações registradas no relatório de campo da pesquisadora compreendem a descrição e a reflexão sobre a experiência formativa. Assim, será abordado no próximo tópico

outro procedimento utilizado para a coleta de dados na quarta etapa do estudo, que envolveu a intervenção da pesquisadora para elaboração dos HTPC, juntamente com a equipe gestora.

1.2.4 Quarta Etapa: planejamento, constituição e execução do grupo de discussão

Empregou-se a técnica do Grupo de Discussão (GD) para promover debates que pudessem contribuir com as necessidades formativas que a equipe gestora apresentou a partir dos dados coletados por meio da investigação inicial. Além disso, o GD foi realizado para compreender, rever e modificar o conceito de inclusão escolar adotado pela equipe gestora e professores da unidade escolar.

De acordo com Fabra e Domènech (2001), o GD é constituído por um conjunto de pessoas que possuem características em comum, reunidas com o propósito de interagir em uma conversa sobre temas relacionados aos objetivos da pesquisa, durante um período de tempo. A discussão possibilitou a coleta de diversos dados, informações, opiniões e ponto de vista, permitindo um aprofundamento dos temas propostos, visto que a interação envolveu desde a pesquisadora até os participantes.

Os critérios para seleção dos participantes do GD emergiram das observações participantes e conversas sistemáticas com a equipe gestora, que sugeriram a participação de todos os profissionais da educação atuantes na unidade escolar.

O papel da pesquisadora, nessa etapa da pesquisa, foi a de, juntamente com a CP que planeja os HTPC, visto que está é uma de suas atribuições na escola, selecionar temáticas mais relevantes sobre Educação Inclusiva, e, fazer com que o grupo de profissionais que participaram deste momento de coleta de dados refletissem sobre sua atuação na escola e (re)pensassem suas práticas a fim de tornar o ambiente educacional em um ambiente inclusivo. As ações entre a pesquisadora e equipe gestora resultaram em um trabalho de caráter colaborativo, que teve por intuito promover a inclusão no contexto escolar, levando em consideração os desafios e possibilidades das escolas públicas.

Diante de todas as observações participantes, foram expostas à CP as percepções sobre as necessidades formativas da equipe gestora escolar. Da mesma maneira, a CP apresentou suas percepções sobre as necessidades formativas do grupo de professores que iriam participar deste momento de coleta de dados da pesquisa. Os temas abordados no GD foram: o conceito de inclusão escolar e as possíveis ações a serem desenvolvidas para efetivar e potencializar a inclusão no contexto da escola pública, considerando seus desafios e

possibilidades. Visto que as necessidades formativas de ambos, gestores e professores estão relacionadas ao conceito de inclusão escolar e às práticas inclusivas.

Foram realizados três GD, dirigidos pela pesquisadora. Porém, os roteiros e questões foram previamente planejados com a equipe gestora, evidenciando seus anseios referente à formação dos professores que atuam na unidade escolar e sua concepção sobre as mudanças que estavam acontecendo. As questões norteadoras utilizadas encontram-se no Apêndice 2. Vale destacar que os roteiros foram validados juntamente à pesquisadores do grupo de pesquisa API, que já atuaram em escolas públicas como professores. Os grupos aconteceram durante o horário de HTPC, os gestores, professores e pesquisadora sentaram-se em roda. A pesquisadora sempre iniciava com uma leitura deleite (um poema ou um texto reflexivo), que auxiliasse os participantes a compreender a temática que seria abordada. Em seguida iniciava a discussão a partir do tema previamente selecionado. Enquanto os participantes discutiam sobre as questões levantadas a pesquisadora instigava-os a construir seus próprios conceitos e concepções.

Em decorrência dos grupos a coordenadora pedagógica elaborou HTPC reflexivos sobre os temas que foram levantados durante o GD, que compreendem o conceito de inclusão escolar e os desafios e as possibilidades para se incluir no contexto escolar. Para tanto, com o auxílio da pesquisadora, a gestora CP selecionou artigos científicos sobre a temática, que serão especificados no desenvolvimento deste estudo, para serem estudados pelos professores e gestores da unidade escolar. Após cada encontro no HTPC a equipe gestora se reunia com a pesquisadora para discutir sobre suas impressões, possíveis dúvidas dos professores, possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, mudanças de postura, entre outros.

As ações da pesquisadora e da equipe gestora escolar nessa etapa de pesquisa resultaram em um trabalho colaborativo, visto que a pesquisadora foi responsável por realizar os questionamentos do GD, a partir do saber prévio dos participantes, contribuindo assim para pesquisa, enquanto a equipe de gestão escolar selecionava textos reflexivos e artigos científicos para serem discutidos no HTPC e que instigassem aos participantes procurar soluções para seus questionamentos. Destaca-se que, tanto para o planejamento do GD como do HTPC, pesquisadora e equipe gestora participavam, opinavam e refletiam sobre como abordar a temática desse estudo nestes momentos. Os textos trabalhados nos HTPC serão revelados posteriormente, juntamente com a apresentação dos resultados e análise destes momentos de formação.

Após cada encontro no GD e no HTPC a equipe gestora se reunia com a pesquisadora para discutir sobre suas impressões, possíveis dúvidas dos professores, possibilidades de

práticas pedagógicas inclusivas, mudanças de postura, novas ações, entre outros. Esse foi um momento muito rico para a coleta de dados da pesquisa, pois auxiliou a compreender que a constituição de uma escola inclusiva não depende exclusivamente de um indivíduo dentro da escola, mas sim de todos que fazem parte, que pertencem àquele ambiente.

Para a coleta de dados utilizou-se a gravação de áudios, desde o momento de planejamento e discussão sobre as temáticas que seriam abordadas, até a execução e desenvolvimento do GD. Além disso, registrou-se as impressões da pesquisadora e da equipe gestora em seu relatório de campo, para análise. Desta forma, esta etapa está relacionada aos objetivos específicos: analisar em que medida as ações da equipe gestora foram fundamentadas pelas perspectivas do trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola.

1.2.4.1 Intersetorialidade: uma possibilidade preconizada pela Política Nacional

Considerando as discussões que ocorreram no GD sobre as possibilidades da escola pública para desenvolver o processo de inclusão escolar que vise a aprendizagem dos estudantes, chegou-se a um senso comum de que a intersetorialidade seria viável e possível a partir do contexto vivenciado. Pesquisadora e equipe gestora estudaram previamente, diante das práticas inovadoras inclusivas previstas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e consideraram que a articulação intersetorial ante a realidade do município, fosse a alternativa mais viável. E, assim, direcionaram as questões para o estabelecimento de parcerias a fim de compreender o que os participantes entendiam sobre esta ideia.

Além disso, a articulação intersetorial ou intersetorialidade está preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que foi estudado sistematicamente pela pesquisadora e participantes da pesquisa durante a etapa de intervenção formativa.

Dessa forma, optou-se por retomar o documento norteador para verificar as possibilidades de parcerias que poderiam ser estabelecidas no contexto escolar. Nessa etapa, a pesquisadora observou as interações da equipe gestora escolar com os profissionais que se dispuseram em tornar parceiros das ações desenvolvidas na escola.

Após a elaboração dos projetos, encaminhados para a Divisão Municipal de Educação que os aprovou e enviou para órgãos responsáveis, a intersetorialidade tornou-se efetiva no contexto escolar. A pesquisadora presenciou momentos em que os profissionais passaram a

frequentar a escola para dar feedbacks dos atendimentos com os estudantes para os professores e gestores, outros se dispuseram e realizaram formações durante o HTPC. Para coleta destes dados utilizou-se a observação participante e a gravação em áudio de todas as intervenções, que foram para seleção e análise.

Conforme Stainback (2002, p. 17),

[...] a inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio, equidade e autorização, não é uma tendência, um processo, ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão orientadas pelo tipo de sociedade na qual queremos viver.

Diante dessas premissas, refletiu-se com a equipe gestora que a alternativa mais viável, para o contexto em que a escola está inserida, seria a articulação com os setores da assistência social e da saúde disponíveis no município, que está preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O documento alega que a intersetorialidade está diretamente relacionada ao trabalho colaborativo desenvolvido, mediante projetos e parcerias, com profissionais de outras áreas, a partir de um objetivo comum, no caso, o reconhecimento, o convívio e a problematização das diferenças que caracterizam e constituem os estudantes.

Considerando que existem diversos profissionais de áreas distintas (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogia, assistência social, e até mesmo da área judicial) que atuam no município, se pensou em solicitar parcerias que visassem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como garantisse o exposto pelos documentos legais: a garantia do acesso à educação e da permanência com qualidade para todos.

A equipe gestora e a pesquisadora elaboraram dois projetos para solicitação de parcerias, após conversarem formalmente com profissionais para explicar e evidenciar o interesse em colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Vale destacar que estas ações foram supervisionadas pela Divisão Municipal de Educação, e, o estabelecimento dessas parcerias que visam a intersetorialidade serão apresentadas posteriormente bem como sua análise. A psicóloga, a fonoaudióloga e a psicopedagoga, que já atuam na rede municipal de educação, saúde e assistência social aceitaram participar, oferecendo serviços de apoio aos estudantes, formações para os professores, e visitas

familiares, pois compreenderam a importância de sua atuação para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, na escola.

Diante das etapas desta pesquisa foi possível sistematizar as ações mais relevantes e delimitar eixos temáticos que possibilitaram a análise dos dados. As ações que envolveram a quinta etapa do estudo serão descritas no tópico a seguir.

1.2.5 Quinta Etapa: análise dos eixos temáticos

Após a coleta e a sistematização dos dados coletados, os mesmos foram organizados, interpretados e analisados à luz da teoria estudada contrapondo com os dados obtidos na fase da revisão bibliográfica realizada, para que as perguntas que norteiam a pesquisa bem como os seus objetivos fossem alcançados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45),

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Após a identificação dos padrões relevantes, ou seja, temas recorrentes durante o período de coleta de campo, foram construídos previamente três eixos temáticos, a fim de interpretar e selecionar os dados e as informações contidas em cada etapa da pesquisa, o que auxiliou na compreensão e equiparação dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221) definir eixos temáticos implica em "percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões".

Os eixos temáticos foram criados a partir dos prescritos pela revisão bibliográfica, análise documental e leitura sistemática para a realização da coleta dos dados na pesquisa de campo (por meio da observação participante), a fim de encontrar informações relevantes que possam ser agrupadas, sem perder o foco do objetivo da pesquisa proposta.

As etapas supracitadas resultaram em importantes ações para o desenvolvimento da pesquisa, e na utilização dos instrumentos de coleta de dados, como a observação participante e o grupo de discussão. Os três eixos pré-definidos emergiram da análise documental dos documentos construídos na escola e dos legais que norteiam a proposta escolar, da observação participante sobre o contexto e realidade escolar, contato estabelecido com a equipe gestora

para intervenção formativa e o planejamento colaborativo dos GD e HTPC. Para tanto foram realizadas a gravação em áudio de todas as intervenções, e relatório de campo da pesquisadora. A partir desses momentos e da transcrição e análise dos dados coletados, emergiram eixos temáticos que apresentaremos a seguir:

- *Organização e Função Social da Escola: é possível incluir?:* considerando os desafios enfrentados para a garantia do acesso e da permanência com qualidade de todos os estudantes na escola, foram analisados, por meio de uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais, as ações que poderiam ser realizadas pela gestão escolar para provocar e facilitar mudanças significativas no que diz respeito à inclusão escolar. Por meio da análise dos documentos que norteiam a proposta escola e das observações participantes, pôde-se verificar que o contexto escolar deve ser analisado a partir de seus desafios e possibilidades para que a inclusão escolar se torne uma realidade, considerando sua organização e função social.

- *A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva: o que fazer diante desse desafio?:* considerando que um dos desafios para a construção da cultura de uma escola inclusiva é a resistência de alguns profissionais ao trabalharem com os estudantes, foram analisadas as ações que podem ser desenvolvidas pela equipe gestora escolar, lembrando que esses são agentes facilitadores e fundamentais para que as mudanças na escola aconteçam. A análise desse eixo temático possibilitou a compreensão de que, apesar das dificuldades enfrentadas, as ações realizadas pela equipe de gestão escolar podem favorecer e contribuir para a construção de uma cultura de escola inclusiva, envolvendo toda comunidade escolar, possibilitando um ensino sem discriminações.

- *Desafios Vivenciados para a Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva:* diante dos demais eixos, apresenta-se a intersectorialidade como uma possibilidade para a escola pública que não usufrui do apoio de serviços, programas e ações do MEC sobre Educação Especial e Inclusiva, para promover e potencializar a inclusão escolar. Considerando a articulação intersectorial, pretendeu-se analisar como esta foi se desenvolvendo ao longo da pesquisa e sua importância para o contexto estudado. A análise deste eixo temático possibilitou a compreensão de que o desenvolvimento da gestão participativa e democrática, conforme preconiza os documentos legais, pode promover a participação de setores e envolver a comunidade escolar, mobilizando-se para que os estudantes se apropriem do sentimento de pertencimento, um dos pilares da inclusão.

Esses eixos temáticos de análise, que emergiram a partir da triangulação dos dados, apresentam discussões e reflexões extraídos do desenvolvimento da pesquisa, que permitiram

a interpretação dos mesmos, que foram obtidos durante a coleta e seleção dos dados para análise e possível transformação do ambiente escolar, a partir dos registros no relatório de campo da pesquisadora, das transcrições das intervenções realizadas por meio da observação participante e dados obtidos nos GD.

De acordo com Azevedo, et.al. (2013, p. 4), a triangulação de dados tem por intuito “combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos [...], assim como diferentes métodos de análise dos dados”. O objetivo é enriquecer a compreensão da situação estudada, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões, pois permite que seja examinado o fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas.

Dessa forma, a realização desse estudo proporcionou o embasamento teórico necessário para a seleção de temáticas que geraram reflexões importantes sobre a realidade que muitas escolas públicas enfrentam atualmente para incluir os estudantes. O desenvolvimento deste estudo possibilita analisar dados coletados e selecionados que podem ser apresentados e proporcionar caminhos que possibilitem a intersetorialidade para a construção da cultura inclusiva.

Após a análise dos dados coletados, os mesmos foram expostos à equipe gestora da unidade escolar, campo da pesquisa, no sentido de proporcionar uma análise conjunta das situações existentes e das alternativas alcançadas para superação dos desafios em relação à inclusão escolar. Além disso, as conquistas obtidas por meio dos resultados da pesquisa foram compartilhadas com a comunidade escolar, em reuniões de pais.

Diante da descrição das etapas realizadas durante a pesquisa, no próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos desta investigação que serviram como base no decorrer da intervenção para a orientação da equipe gestora, no processo formativo e na constituição da articulação intersetorial para a construção da cultura inclusiva na escola.

Capítulo II - Pressupostos Teóricos

O princípio da diferença exige reconhecimento das diferenças. E surge o grande direito – o direito a ter direito nesta sociedade civil global. Temos o direito de ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito a ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza. É este o grande princípio por que temos que lutar. (SANTOS, 2001, p. 7)

Considerando a citação de Santos (2001), os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa buscam refletir sobre as possibilidades e desafios enfrentados pela equipe gestora de escolas públicas que visam constituir uma cultura inclusiva e humanitária que reconheça as diferenças e as potencialidades das pessoas.

O primeiro tópico, deste capítulo, aborda reflexões sobre a Educação Inclusiva, explicitando a importância de uma escola para todos por meio de argumentações entre o processo histórico e político, que busca garantir o acesso e a permanência com qualidade de todos à escolarização.

No segundo tópico, serão apontados os programas e ações do Ministério de Educação (MEC) que podem auxiliar no processo de inclusão escolar, bem como as formas necessárias de solicitação para aquisição de equipamentos e formação.

No terceiro tópico serão apresentadas concepções acerca da gestão escolar em uma perspectiva inclusiva, bem como ações que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar por estes profissionais para garantir o reconhecimento, a problematização e o convívio com as diferenças que se fazem presentes e se diferem a todo momento.

No tópico quarto e quinto, considerando as possibilidades de ações que os gestores podem desenvolver para facilitar a constituição de uma cultura de escola inclusiva, serão apresentadas a formação continuada de professores e a intersetorialidade, respectivamente.

2.1 Educação Inclusiva: por que uma escola para todos?

A escola atual deve assumir o compromisso de desenvolver e promover um processo de ensino de qualidade a todos os estudantes. Porém, para que todos sejam incluídos de acordo com as suas necessidades e especificidades, os objetivos propostos pela educação escolar precisam estar direcionados ao reconhecimento e à problematização das diferenças.

Conforme o Ministério da Educação (MEC), a escola deve ser considerada como um,

[...] espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno (BRASIL, 2004a, p.7).

Assim, podemos afirmar que a função social da escola está relacionada com a formação do cidadão em dupla dimensão: individual e social. De acordo com Paro (2007), a qualidade da educação se refere à formação da personalidade do estudante em sua integridade, e, não apenas à sua aquisição de conteúdos de maneira tradicional. As necessidades educacionais de todos os estudantes precisam ser consideradas no processo educativo, partindo sempre de seus interesses, habilidades, potencialidades e saberes prévios.

Mantoan (2003) e Schlünzen (2015) alegam que a educação escolar deve estar pautada em princípios de uma formação integral do estudante, considerando suas capacidades, habilidades, potencialidades e talentos, promovendo assim um processo de ensino mais participativo, acolhedor, solidário, contextualizado e significativo. Desta forma, se constituirão escolas inclusivas que tenham um olhar centrado no estudante, bem como em suas necessidades educacionais.

A escola inclusiva está relacionada à demanda social que se iniciou com a Revolução Industrial a partir de 1930, quando a população começou a reivindicar seus direitos, dentre eles a democratização do ensino em escolas públicas, que culminou no acesso e universalização da educação. De acordo com Libâneo (1986) a democratização do ensino, nas escolas públicas, deve ser entendida como uma ampliação das oportunidades educacionais, visto que toda população passou a ter acesso à escolarização.

Em relação a demanda legal, a primeira intencionalidade, no campo das políticas públicas e ações, relacionada à uma escola para todos foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959).

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais [...]. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela

mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (BRASIL, 2010, p. 44 e 71).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos Educadores garante a igualdade de condições de acesso e permanência para todos que só se efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Vale destacar que embora esse movimento declare a educação para todos, as pessoas com deficiência foram as últimas a terem efetivo acesso aos ambientes educativos no Brasil, considerando que até hoje ainda lutam por seus direitos de ser, sendo diferente, no contexto da escola.

Com a democratização do acesso ao ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61 foi um dos primeiros documentos legais a garantir direitos aos estudantes que antes permaneciam excluídos da escola. Com a LDBEN de 1961, passou a ser um dever da escola assegurar o direito de acesso à educação, oferecendo condições de entrada e permanência, bem como um processo de ensino e de aprendizagem com qualidade em todos os níveis de ensino, para os estudantes que frequentam o espaço escolar. Vale ressaltar que a LDBEN de 1961 garante o acesso restrito. Ou seja, a escola ainda não era um espaço aberto para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, em seu artigo 9 afirma que os estudantes com deficiência e com altas habilidades/superdotação, que possuem atraso considerável em relação à idade regular de sua matrícula, deveriam receber um tratamento especial. Essa afirmação regulamenta as instituições especializadas que foram criadas após a Segunda Guerra Mundial, e, que, para a época, representaram grandes avanços para a área, visto que estes estudantes tinham uma vida escolar marginalizada. Após o término da Segunda Guerra Mundial, além da mobilização de diferentes grupos que sofreram exclusão, com o intuito de garantir direitos plenos de cidadania, houve algumas mudanças na forma de atendimento às pessoas com deficiência.

Nesse período histórico, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência foi fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de discriminação em relação às suas diferenças que caracterizam os seres humanos, assim, foram homologados diversos documentos legais que tinham por intuito nortear os países durante o processo de inclusão social e escolar.

No entanto, permaneciam na escola regular aqueles estudantes com deficiências consideradas “leves”, os demais eram encaminhados às instituições especializadas ou classes especiais. Inaugurando no sistema educacional brasileiro dois subsistemas paralelos, que ainda hoje vigoram e causam distinções entre si, devido a suas peculiaridades e inerências: a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

É importante destacar que, a lógica empregada ainda vigora nos dias de hoje, quando nos deparamos com gestores e professores que possuem estudantes público-alvo da educação especial e desejam encaminhá-los para instituições especializadas, alegando que não são formados ou não estão preparados para lidar com este desafio, conforme foi presenciado no início deste estudo.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, define em seu artigo 205 a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, garante, no artigo 206, igualdade de condições de acesso e permanência em instituições escolares; liberdade de aprender, ensinar e divulgar seus pensamentos e saberes; pluralismos de ideias e concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público; valorização e remuneração dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino público; bem como qualidade na educação.

Os documentos produzidos na década de 90 influenciaram a formulação das políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, prevê que os sistemas de ensino devem garantir aos EPAEE: currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades. Diante desse documento, as instituições escolares passam a ter por finalidade promover oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características específicas dos estudantes, assim como seus interesses, potencialidades e habilidades, e condições de vida.

De acordo com o Documento Subsidiário da SECADI, publicado em 2015, após a promulgação da LDBEN de 1996, haviam registradas 6557 (seis mil, quinhentas e cinquenta e sete) matrículas de estudantes com deficiência no Brasil, representando 14% (quatorze) dos EPAEE na escola.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, parecer nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2001), alega que o conceito de Educação Especial pode ser compreendido como uma modalidade transversal de ensino que reúne recursos e serviços educacionais que se destinam aos EPAEE,

ou seja, estudantes com deficiência (intelectual, física, visual, auditiva ou múltiplas), transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. E, no entanto, não pode ser compreendida como substituta da Educação Básica. Com isso, 20% das pessoas com deficiência brasileiras adentram as escolas.

Em 2004, para atribuir uma função social às instituições especializadas em vigor, o MEC lançou a cartilha “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, visando esclarecer as possíveis dúvidas relacionadas ao seu papel na vida dos estudantes com deficiência. Conforme a cartilha,

[...] a escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas comuns da rede regular que, para não continuarem criando situações de exclusão, dentro e fora das salas de aula, devem responder às necessidades de todos os educandos com práticas que respeitem as diferenças. O papel da instituição é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum e, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel (BRASIL, 2004b, p. 16).

Além disso, a cartilha apresenta algumas sugestões para que as instituições especializadas possam continuar em funcionamento, a saber: AEE, atendimentos clínicos, preparação para o mundo do trabalho, inserção efetiva ao mundo do trabalho, formação e apoio jurídico. Vale destacar que, tais funções das instituições especializadas não podem interferir na matrícula dos EPAEE nas escolas regulares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pela SECADI, e do MEC, em 2008, inaugurou no cenário brasileiro um paradigma educacional fundamentado na construção de sistemas educacionais formais inclusivos, por meio da organização da escola comum em conjunto com a Educação Especial. Esse novo paradigma congrega importantes mudanças estruturais da escola comum, que deve pensar nas especificidades de todos os estudantes em termos não só de acesso à escolarização, mas também de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais. Conforme esse documento,

[...] 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).

Para além dessas afirmações o documento supracitado sugere algumas orientações para os sistemas educacionais, como a criação de redes de apoio, interlocução com profissionais da educação especial, intersetorialidade e interdisciplinaridade. Com a homologação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) cerca de 50% das pessoas com deficiências brasileiras estavam matriculadas nas escolas. O Documento Subsidiário da SECADI, publicado em 2015, afirma que em 2014 haviam registradas 633042 (seiscentos e trinta e três mil e quarenta e duas) matrículas de estudantes com deficiência no Brasil. Para ilustrar, segue abaixo o infográfico publicado no Documento Subsidiário (BRASIL, 2015).

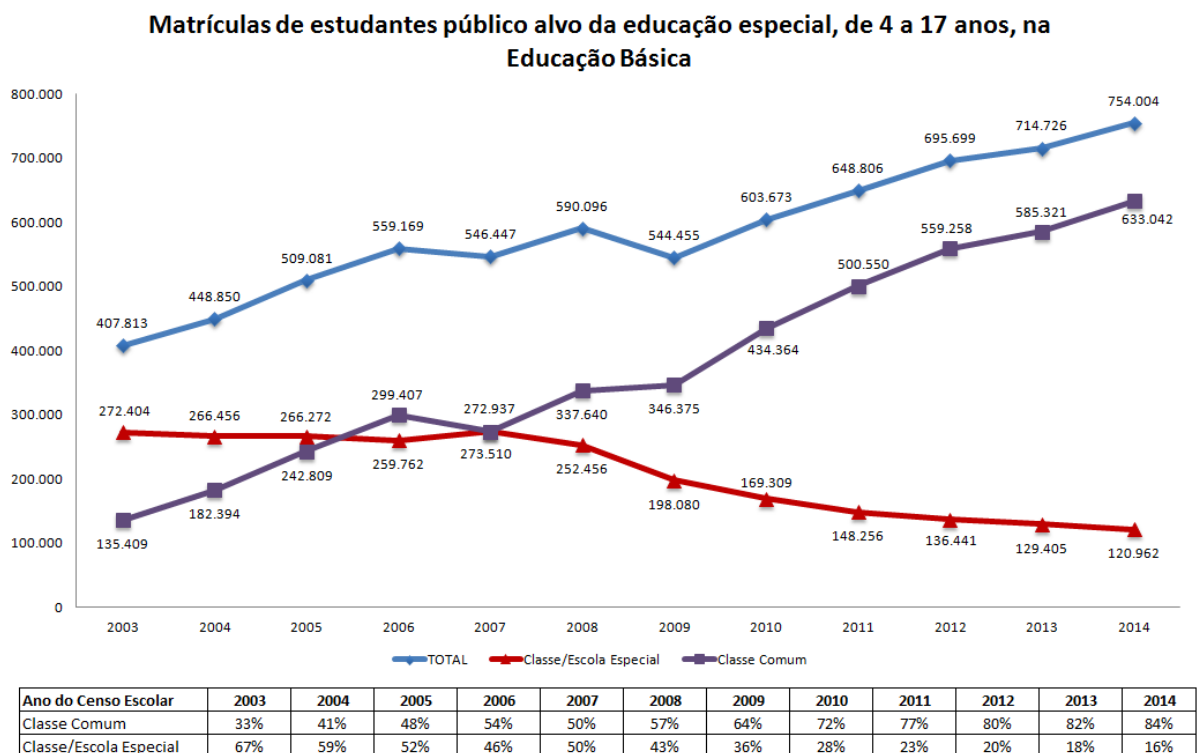


Fig. 1: Infográfico do Documento Subsidiário da SECADI.

Fonte: Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento Subsidiário. (2015).

Conforme pode ser observado, de 2003 a 2014, em 11 anos, o número de matrícula na classe comum aumentou em 407,34%. Na escola especial teve uma queda de 44,41% e no total o aumento foi de 184,83%. Além disso, nos dados do MEC divulgados pela SECADI em 2015, 7% (sete por cento) dos estudantes brasileiros com deficiência estavam na Educação Infantil, 73% (setenta e três por cento) no ensino fundamental, 6% (seis por cento) no ensino médio, 13% (treze por cento) na educação de jovens e adultos, e 1% na educação profissional e tecnológica, até 2014.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015, afirma em seu artigo 27 que a educação se constitui como um direito destas pessoas, que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Este documento legal apresenta diversas regulamentações referentes às incumbências das instituições de ensino público e privado para assegurar condições de acesso e permanência de EPAEE com qualidade.

No entanto os dados quantitativos referentes às matrículas de estudantes com deficiência, após 2015, ainda não foram divulgados, acredita-se que por estarmos passando por situações críticas de governo em nosso país.

Atualmente, não se pode compreender a permanência com qualidade como condições para o acesso à escola, é necessário aprofundar essa discussão e ter o entendimento de que pertencer, fazer parte, ser reconhecido e atuar como sujeito ativo do próprio processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar é fundamental para que a inclusão aconteça, conforme preconizam os documentos legais.

De acordo com Cury (2002), a educação precisa ser vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política, bem como, um caminho para a emancipação do indivíduo diante de sua insipiência. Assim, lutar pela democratização do ensino deve extrapolar as dimensões políticas, pois, precisa estar diretamente relacionada ao indivíduo e às diferenças que o caracterizam.

Bergamo (2009) apresenta a inclusão como “um movimento que compreende a educação como direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa, que se preocupa em atender todas as pessoas”. A autora afirma que as escolas, e sociedade em modo geral, devem estar abertas a todos, independentemente de suas diferenças que os caracterizam.

Segundo Lima (2017) o direito de acesso e permanência na escola a todos os estudantes se configurou como uma conquista, principalmente para aqueles que antes permaneciam excluídos do contexto escolar. A partir da democratização do ensino, com bases nos documentos legais expostos acima, diversas iniciativas governamentais surgiram com o intuito de mudar o cenário educacional.

O espaço escolar, enquanto ambiente transformador para uma sociedade mais inclusiva, oportuniza aos estudantes a convivência com as diferenças que caracterizam as pessoas. Assim, pode-se afirmar que, com a reorganização da escola, a conscientização,

formação e mudanças de práticas da equipe gestora, professores e funcionários, será possível proporcionar a todos o privilégio de conviver em um ambiente educativo heterogêneo, onde todos são respeitados.

A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcadas na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na seriação dos níveis de ensino. (MANTOAN, 2000, p.3)

Ainda segundo a autora, “a escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para atender e viver a experiência da inclusão” (MANTOAN, 2003, p. 91).

Nesse contexto, Mantoan (2005) afirma que a inclusão depende da nossa capacidade de entender, reconhecer e problematizar o outro e suas diferenças. A autora completa alegando que é um privilégio poder conviver e compartilhar experiências com pessoas diferentes de nós. Conviver com o outro e problematizar suas diferenças no contexto escolar é importante para a constituição de uma sociedade inclusiva.

A partir dessas perspectivas, insere-se o papel democrático da escola e as políticas públicas educacionais sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Martins (2006) explica que a proposta de inclusão escolar compreende a educação como um recurso que inclui as pessoas ao meio social e também proporciona uma maior capacidade de autonomia e independência, e, assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental da inclusão é o de que todas as pessoas devem ter suas necessidades especiais atendidas, pois no reconhecimento e na problematização das diferenças se encontra a democracia.

O autor ainda garante que é no contexto de luta pela igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade, que “se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia” (MARTINS, 2006, p. 49).

A inclusão escolar implica em uma mudança de paradigma que extrapola as questões relacionadas aos diversos conceitos que foi atribuído à expressão, pois, está diretamente ligada à uma mudança de práticas do professor, do gestor, e dos próprios estudantes. A conscientização e a reorganização da escola estão vinculadas ao papel da gestão escolar, pois

sua função é estabelecer uma cultura de formação de professores e funcionários, solicitação de programas e ações do MEC, constituição de parcerias intersetoriais, entre outros que podem favorecer o processo de inclusão em âmbito escolar.

Miralha (2008, p. 54) afirma que

[...] a inclusão significa, sobretudo, reconhecer e problematizar tais diferenças: oportunizar aos alunos a introdução ao saber universal, aprendido de maneira coletiva na escola e, simultaneamente, oferecer-lhe ainda a oportunidade para reconstruir seu saber particular, desenvolvendo estratégias e conhecimentos que lhes permitam superar ou mesmo lidar melhor com os limites impostos pela deficiência, reconhecendo e problematizando qualquer diferença, até mesmo aquelas provindas de deficiências.

A escola inclusiva requer o reconhecimento e a problematização das diferenças, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem de qualidade e fornecendo condições de acesso e permanência para todos. Considerando as políticas públicas educacionais brasileiras em vigência, esses são os grandes desafios do cenário educacional brasileiro: modificar ações para garantir que todos sejam incluídos e aprendam a partir de suas possibilidades.

Giroto e Castro (2011, p. 442) afirmam que,

[...] a operacionalização de uma pedagogia inclusiva, entretanto, é um processo bastante complexo por implicar a necessidade de se criar e de se garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os que frequentam o sistema educacional inclusivo. Tais condições devem contemplar o uso de novos recursos e de tecnologias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola.

Pode-se considerar que os princípios da educação inclusiva estão relacionados a todos os estudantes presentes no contexto escolar. Portanto, cabe a todos lutar para que a reorganização da escola aconteça.

Dutra (2003) e Santos (2011) alegam que a inclusão está relacionada à uma reestruturação do sistema de ensino, pois a partir de sua proposta, a escola precisa passar por mudanças em sua organização, como por exemplo na forma de ensinar e avaliar os estudantes, adaptações arquitetônicas e mobiliárias, formação de profissionais aptos para lidar com as diferenças em âmbito escolar. Além disso, seu objetivo é constituir a escola como um espaço aberto às diferenças, que possa trabalhar com todos os estudantes, independentemente de sua raça, classe, religião, gênero, limitações ou características pessoais.

Conforme Cury (2002, p. 255),

[...] a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.

Afinal, todos são diferentes, vivem em um mundo heterogêneo, assim a inclusão implica no reconhecimento das diferenças de cada indivíduo e na construção de uma sociedade e escola para todos, independentemente de suas características. “Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados” (MANTOAN, 2000, p. 2).

Lanuti (2015, p. 31) afirma que,

A inclusão escolar enreda compromisso com todos, sem classificações [...]. Cada um deve ser deste modo, visto como um ser único que possui potencialidades a serem desenvolvidas convenientemente por meio de estratégias de ensino que valorizem seus saberes prévios, interesses, tendo em vista suas limitações, respeitando seu tempo de aprender, de construir seu conhecimento em uma turma heterogênea.

Por isso, segundo Mantoan (2003, p.64), os sujeitos que estão na escola resistem até hoje a inclusão, pois são incapazes de atuar diante da complexidade, da variedade, da diversidade, ou seja, da variedade existente, da diferença que caracteriza os seres humanos. Para eles, as tarefas fundamentais para constituir a cultura de uma escola inclusiva, são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- Reorganizar pedagogicamente a escola, abrindo espaços para cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por todos que nela atuam;
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência;
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições estímulos para ensinar a turma toda, sem exclusões ou exceções.

A reorganização da escola, conforme defende Mantoan (2003), precisa assegurar o exposto acima, garantindo condições de acesso e permanência com qualidade em uma escola

para todos. Para isso, se faz necessário atuar a nível das esferas federal, estaduais e municipais, a fim de promover um processo de inclusão articulado e pautado em documentos legais que serão, de fato, fiscalizados.

E, a equipe gestora escolar, enquanto facilitadora deste processo, em uma perspectiva democrática, é responsável pela formação dos professores em serviço, bem como do quadro de funcionários, em momento da HTPC, interações cotidianas na escola que podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos atuantes da escola. Nenhum profissional adentra o cotidiano escolar formado para atuar com todas as dificuldades e conflitos que serão enfrentados. Além disso, para garantirem um processo de inclusão de qualidade, podem estabelecer parcerias, tornando a escola em um espaço de cooperação, diálogo, solidariedade e espírito crítico, como defende a autora.

Há muito que se fazer para tornar as escolas mais inclusivas. Porém é necessário ter sempre a consciência de que para chegar à escola que se almeja e atende às demandas da sociedade atual, é preciso trabalhar com o que é possível. Ou seja, iniciar a partir daquilo que está ao alcance, como a conscientização da equipe gestora, dos professores e funcionários das escolas, ter conhecimento dos programas e ações que o MEC disponibiliza, estabelecer parcerias intersetoriais, entre outras possibilidades que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Segundo Mrech (1998, p. 39) a “inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto”. Podemos afirmar, então, que não existe uma escola inclusiva, mas, existem escolas em transformação para a constituição de uma cultura inclusiva e humanitária que entende e convive com as diferenças das pessoas. Este processo de transformação emerge da conscientização dos gestores, professores e funcionários da escola, para constituição de uma escola mais inclusiva, que, a partir disto buscarão formações teóricas e práticas.

Para Grosbaum e Davis (2002, p. 77),

[...] se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados [...], ela está cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos. E mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma educação de boa qualidade a todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso.

De acordo com o excerto acima uma escola de sucesso é aquela que garante condições de acesso e permanência ao processo de escolarização, trabalha a partir das diferenças de seus estudantes, assegura um processo de aprendizagem com qualidade, e prepara para uma vida em sociedade.

Mantoan (2008), afirma que estas escolas de sucesso deveriam existir desde a Constituição Federal de 1988, pois, este documento deveria ser suficiente para que os sistemas de ensino não negassem o acesso à escolarização a qualquer estudante. A Constituição já assegurava a todas as crianças brasileiras, o direito de ser, sendo diferente, ao instituir como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Conforme a autora, a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois atinge a todos os indivíduos que perpassam o ambiente educativo. Para atuar em uma perspectiva inclusiva, a escola precisa investir na formação de seus profissionais, desenvolver projetos inclusivos, e saber solicitar e utilizar recursos e ações do MEC, para tanto, a equipe de gestão escolar tem um papel fundamental neste processo. Uma vez que, o trabalho destes profissionais,

[...] implica sempre em conversar e dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam. Embora o diálogo seja um instrumento fundamental na obtenção dos consensos necessários à construção das condições políticas, há outros ingredientes que alimentam este processo. A negociação é outro componente importante desse processo, porque gestão é arena de interesses contraditórios e conflituosos. Nesse sentido, o gestor que não é um líder em sua área de atuação poderá se deparar com dificuldades adicionais. Ao mesmo tempo, existem coisas que precisam ser feitas e independem de negociação. Desagradam, mas são necessárias. Não apenas tiram o sono dos gestores, como podem levá-lo dos píncaros da popularidade aos porões da rejeição. Fazer bem feito o que tem que ser feito costuma ser tarefa miudinha e impopular. A gestão, portanto, requer humildade e aceitação. Administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações complexas (VIEIRA, 2007, p. 59-60).

Conforme a autora, a equipe de gestão escolar pode contribuir no processo de inclusão, no sentido de conscientizar o quadro de professores e funcionários, a fim de que compreendam a importância de um ambiente inclusivo que proporcione o que preconiza os documentos legais: uma educação de qualidade para todos.

Serão apresentadas a seguir algumas possibilidades que podem ser desenvolvidas pela equipe gestora das escolas a fim de contribuir para a constituição de uma cultura inclusiva, considerando os desafios das escolas públicas brasileiras a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

2.2 Ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A democratização do acesso ao ensino, no Brasil, resultou em uma escola aberta para todos, que, ainda hoje, enfrenta desafios para reconhecer e problematizar as diferenças das pessoas que frequentam este ambiente e garantir permanência e educação com qualidade. Considerando a inclusão de EPAEE no contexto da escola regular, podemos afirmar que, passaram por um processo histórico e legal que resultou em diversos benefícios, dos quais se pode desfrutar hoje.

No entanto, a Educação Especial, constituiu-se como um espaço de formação sem interlocução com a educação comum, o que acabou resultando em pensamentos ambíguos, embora trouxesse inúmeros benefícios para o processo de escolarização dos EPAEE na escola comum. Dada a sua transversalidade e o que consta na atual política educacional, a Educação Especial representa avanços significativos para a Educação Inclusiva, uma vez que garantiu serviços a serem prestados a estes estudantes em escolas regulares.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 se instaurou no Brasil como um estatuto para a população brasileira. No que diz respeito ao acesso à escolarização, este documento legal, garantiu a universalização do direito à Educação, assegurando acesso e permanência com qualidade.

Dessa forma, o Governo Federal passou a fomentar ações, visando a efetivação da Constituição em vigor. Kassar (2011) contextualiza, afirmando que após a promulgação da Constituição Federal, o Brasil passou a investir em leis e decretos que garantissem o cumprimento do documento legal.

O Brasil participou em 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, tornando-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em seguida, ocorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (1993), que teve por objetivo assegurar a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13).

Diversas outras iniciativas e ações foram fomentadas ao longo dos anos, visando garantir o acesso e permanência com qualidade, para todos os cidadãos brasileiros. Vale lembrar, que este movimento de inclusão não aconteceu apenas no Brasil, mas também em diversos outros países.

O Governo Federal, ao desenvolver políticas públicas educacionais que visam a inclusão escolar, como por exemplo Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001 (BRASIL, 2001), passou a garantir a matrícula de todos os estudantes em salas comuns de escolas regulares, acompanhado, ou não, de maneira complementar ou suplementar, de um AEE.

Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino brasileiro para promover o que preconiza os documentos legais, evidenciou-se a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias ainda existentes e criar alternativas para superá-las. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), inaugurou-se no cenário brasileiro como um documento legal importante, que teve por intuito nortear a prática de gestores educacionais e escolares para promover a inclusão de EPAEE.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) procurou evidenciar em seu corpo alguns objetivos e alternativas para a (re)organização das escolas e sua mudança estrutural e cultural a fim de atender a diversidade das diferenças. Após este documento legal o MEC, juntamente com a SECADI, investiu, com mais vigor, em Programas e Ações que podem ser desenvolvidas pelos gestores educacionais e escolares para promover uma educação com qualidade para todos, que serão descritas a seguir.

2.2.1 Implementação dos Programas e Ações da Política Nacional

O AEE é um serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum, iniciativa considerada pelo MEC como um grande avanço para a década em termos de educação. O AEE é destinado aos EPAEE e é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no caso de escolas municipais, ou Salas de Recursos (SR), no caso de escolas estaduais. Por meio do AEE surge no ambiente escolar a perspectiva de transpor as barreiras junto às dificuldades dos estudantes, e a necessidade de implementar condições adequadas de acessibilidade para a melhora na sua comunicação e mobilidade, bem como contribuir para sua independência e autonomia. Este atendimento pode ser considerado como,

uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais

especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006a, p. 15).

Para validação desse programa do MEC, o Decreto 7611/2011 dispõe sobre o AEE e modifica algumas regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passa a garantir recursos extras aos estudantes que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e participando do AEE.

Para o desenvolvimento do AEE nas escolas, o MEC investiu no **Programa de Implantação de SRM**, que distribuiu recursos para montagem de SRM para escolas comuns da rede pública de ensino, sem nenhum custo. As SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. As SRM funcionam de forma não substitutiva à escolarização, pois visam a consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade a todos, em todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos e serviços.

Além disso, outros programas e ações foram se materializando para a constituição da educação inclusiva. O **Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**, teve por objetivo apoiar a formação continuada de professores para atuar nas SRM e em salas de aula comuns do ensino regular, em parceria com as Universidades. Por meio deste programa são oferecidos cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, semipresencial ou presencial. Para solicitar este programa os gestores das escolas precisam apresentar por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a demanda de formação.

O **Programa de Formação de Professores para o AEE**, teve por objetivo oferecer formação continuada de professores que desejam atuar em SRM. Este programa foi realizado, prioritariamente por meio da modalidade a distância. O Programa, na modalidade a distância teve por intuito apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores. Na modalidade presencial este programa teve por objetivo proporcionar a formação continuada em educação especial. Foram ofertados entre 2007 e 2010: três cursos de especialização e doze cursos de aperfeiçoamento.

O **Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)**, contribui realizando acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência de todas as pessoas em idade escolar, em escolas públicas do ensino regular. No entanto, os estudantes precisam ser beneficiários do BPC, e possuir até 18 anos de idade. De acordo com o Documento

Subsidiário da SECADI (BRASIL, 2015), houve crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência que foram beneficiários do BPC.

Em 2007, foram 19 identificadas 78.848 matrículas de beneficiários do BPC com deficiência, representando 21% do total de beneficiários, na faixa etária de 0 a 18 anos. Em 2012, foram identificadas 329.801 matrículas, correspondendo a 70,16 %. Em termos absolutos, constata-se crescimento de 318,27 %, e em termos percentuais, verifica-se o crescimento de 49,16 pontos (BRASIL, 2015, p. 18-19).

Conforme os dados expostos acima, pode-se perceber a importância deste programa para o processo de inclusão escolar em nosso país.

O **Programa Escola Acessível** tem como objetivo, promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. O programa é viabilizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas que já foram contempladas pelo Programa de Implantação de SRM. Este programa financia: adequação arquitetônica como rampas, sanitários, vias de acesso, instalações de corrimão e de sinalização visual tátil e sonora. Além disso, auxilia na aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva e mobiliários acessíveis.

O **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade** tem por objetivo apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Para tanto, são realizados seminários de formação dos dirigentes e coordenadores escolares, prestação de apoio técnico e financeiro para orientação e organização da formação de gestores e educadores, além da disponibilização de referenciais pedagógicos para a formação.

Com esse Programa, o Governo Federal se comprometeu em fomentar a política de constituição de sistemas educacionais inclusivos. As diretrizes principais do programa são: disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais e efetivação da inclusão escolar. O princípio que o fundamenta é a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 9).

O **Programa Incluir**, tem por intuito fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, os quais respondem pela organização de

ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O **Projeto Livro Acessível** teve por objetivo promover a acessibilidade no âmbito dos Programas de Livro MEC/FNDE, visando assegurar aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. Para tanto, o MEC desenvolveu um sistema de informação digital acessível, denominado, Mecdaisy; realizou seminários para planejamento das ações que seriam desenvolvidas; disponibilizou computadores para que as escolas fornecessem aos estudantes; criou um acervo digital acessível, entre outros.

O **Programa Observatório da Educação** teve por intuito promover a formação de mestres e doutores em educação, visando o desenvolvimento de estudos e pesquisas em níveis de pós-graduação.

O **Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa (PROLIBRAS)**, tem por objetivo viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de LIBRAS e na tradução e interpretação da LIBRAS.

Atualmente, todos esses programas e ações, formam um conjunto de políticas públicas educacionais, que tem por intuito contribuir com a constituição de uma cultura de escola cada vez mais inclusiva, em estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. A avaliação e análise sobre a importância destes programas para o cenário educacional brasileiro encontram-se no Documento Subsidiário da SECADI (BRASIL, 2015), bem como os dados quantitativos relacionados aos beneficiários dos mesmos. Vale destacar que a diversidade das diferenças presentes no contexto escolar atual evidencia as grandes benfeitorias ocasionadas por estes programas e ações, após a promulgação de documentos legais fundamentais para concebermos a educação inclusiva como a temos hoje, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, estabeleceu diferentes recursos para garantir as condições de acesso, acessibilidade e condições de permanência que se vinculam às ações relacionadas,

à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos/das estudantes; no caso dos estudantes com deficiência, acompanhamento por profissionais especializados, como garantia de sua permanência na escola e a criação e/ou adequação de espaços

às suas condições específicas, garantida pelo poder público. (CONAE, 2010, p. 52)

Além disso, esse documento considerou que, por meio da gestão democrática é possível consolidar uma política que problematize as diferenças, pois garante o diálogo com os movimentos sociais e outros profissionais que podem auxiliar para que a inclusão se efetive no contexto escolar. Para tanto, a escola precisa se organizar de forma a garantir que cada ação resulte em uma contribuição para o processo de escolarização de todos os estudantes. Afinal,

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (BRASIL, 2004^b, p. 9)

Diante do exposto, cabe à equipe de gestão educacional ou escolar acessar aos programas e ações do MEC a fim de estabelecer vínculos que possam auxiliar com a constituição de uma cultura de escola mais inclusiva, assegurando recursos, formação, entre outros para atender o que preconiza a política nacional. No entanto, poucos gestores conhecem a proposta do MEC e usufruem de seus programas e ações em seus municípios e instituições escolares. Porém, podemos afirmar que o MEC investiu na divulgação de seus programas e ações, e dos resultados obtidos, que podem comprovar sua eficácia no sistema educacional brasileiro, uma prova disso é o Documento Subsidiário da SECADI publicado em 2015.

A seguir serão apresentadas outras possibilidades que podem ser desenvolvidas pela gestão escolar para efetivar a inclusão de todos os estudantes no contexto escolar, como a formação continuada dos profissionais que atuam neste contexto.

2.2.2 Formação Continuada dos Profissionais que atuam no Contexto Escolar

A equipe gestora, também, é uma das responsáveis pela formação continuada de profissionais que estão em serviço, na unidade escolar. Essa formação continuada pode acontecer por meio de eventos formativos promovidos pela Secretária Municipal ou Estadual

de Educação, na HTPC, orientações individuais, e por vezes, em momentos não formais, como conversas informais ao longo do dia letivo.

A formação de professores não pode ser vista apenas como uma atividade de aprendizagem determinada em tempo e espaços limitados, mas sim como uma ação vital de construção de conhecimentos significativos, que partem de sua prática em sala de aula (NÓVOA, 1995). Em relação ao paradigma de inclusão escolar, o processo de formação deve resultar em encontros com as relações da heterogeneidade e do direito de ser, sendo diferente, na escola.

Nóvoa (1995) reconhece que necessitamos de uma formação de professores que seja capaz de auxiliar os educadores a pensar, agir, sentir e encarar os desafios que surgem em sua prática pedagógica. A partir disso, compete ao professor aceitar as inúmeras possibilidades de mudança na organização da escola, que garante o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos. Aberto à estas possibilidades, cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas para formar estudantes mais críticos, criativos, autônomos, independentes, que sejam capazes de defender uma educação mais humanitária, motivadora, enriquecedora e inclusiva.

Faz-se necessário refletir sobre a formação de professores, que tem sido disseminada nas escolas, sobre a educação inclusiva; e, investigar como as teorias e práticas inclusivas podem contribuir com estes profissionais.

Nóvoa (1995, p. 43) defende que,

[...] o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos.

A escola, como ambiente de formação dos profissionais que ali atuam, contribui para a construção de uma cultura de escola inclusiva. Uma vez que as angústias dos professores em relação à aprendizagem de todos os estudantes, ao como lidar com as diferenças, e suas ansiedades enquanto profissional que forma seres humanos; podem ser discutidos e refletidos, em âmbito teórico e prático. Além disso, no espaço destinado ao HTPC os professores podem planejar colaborativamente suas aulas e trocar experiências.

Mittler (2003) afirma que os professores do ensino regular se consideram incompetentes para lidar com as diferenças dos estudantes em sala de aula. Esta afirmação,

segundo Mantoan (2003) é uma das principais barreiras que impedem a inclusão no contexto das escolas. Conforme a autora, o espaço de formação na escola contribui para a constituição de ações colaborativas e troca de experiência entre os professores, que vão gradativamente aprendendo a lidar com a diferença em sala de aula. Assim, pode-se considerar a necessidade de refletir sobre a realidade das escolas públicas, a partir de seus desafios e de suas possibilidades a fim de garantir nos espaços de formação elementos que fundamentem e tornem possíveis a constituição de uma cultura de escola inclusiva.

De acordo com Mantoan (2000, p. 3) “para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diferença, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor”. Isto revela que a escola precisa passar por um processo de mudança, de reestruturação para conviver com as diferenças e auxiliar os professores a encarar a inclusão como um desafio em que há muitas possibilidades para ser superado.

A equipe de gestão escolar pode se organizar, dentro das possibilidades da escola, para promover a formação de professores em serviço. Uma vez que podem utilizar parte do HTPC, que ocorre semanalmente nas escolas e tem por função o planejamento coletivo, para desenvolver estudos reflexivos sobre as práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas. Além disso, a gestão escolar pode inscrever sua equipe de professores em programas do MEC que contribuem para a formação deste profissional. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 103) afirmam que “a existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é extremamente importante [...], a reflexão encontra-se ligada a uma atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas pelo professor”.

Conforme os autores, percebe-se que a gestão escolar também necessita de formação relacionada ao processo de inclusão escolar, que tem se instaurado no cenário educacional. Assim, ressalta-se a importância dos vínculos e parcerias a partir dos programas e ações do MEC, que viabilizam às escolas a formação dos profissionais, mobiliários, e recursos que podem contribuir com o convívio com as diferenças nas escolas.

Castro e Facion (2009) alegam que a formação dos profissionais que atuam nas escolas, deve propor a criação de espaços que permitam a participação e a reflexão sobre a ação desses profissionais, a fim de se possa compreender, aprender e adaptar à essa nova realidade da inclusão. Assim, pode-se defender a ideia de que a formação de professores deve se basear “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática”, conforme preconizam Sacristán e Gómez (2000, p. 363).

Rausch e Schindwein (2001, p. 121) declaram que,

[...] para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.

O desenvolvimento desse estudo permitiu a formação da equipe de gestão escolar, a partir de momentos individuais e coletivos de troca de experiências. Foram desenvolvidos encontros semanais com os gestores e professores para refletir sobre as informações e temas que emergiram de um seminário sobre a temática desse estudo. Os encontros semanais possibilitaram reflexões sobre a prática, troca de experiências e, além disso, desencadearam estratégias a serem utilizadas dentro e fora da sala de aula, por professores e por gestores.

Assim, reafirma-se que a troca de experiências e as ações colaborativas que podem acontecer nestes espaços de formação dentro do contexto escolar contribuem e facilitam o processo de inclusão. Segundo Costa e Fiorentini (2007, p. 7)

[...] na colaboração, por sua vez, todos trabalham juntos (co-laboram) e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade pela condução das ações.

Costa e Fiorentini (2007) revelam um dos princípios da inclusão: a responsabilidade em relação as ações desenvolvidas para garantir e promover o acesso e permanência de todos na escola. As ações colaborativas entre os gestores e professores podem resultar na problematização das diferenças, em reflexões sobre a maneira como cada estudante aprende, seus limites e tempo, assim como na (re)organização da escola e na forma como o ensino é oferecido.

Para Schlünzen e Santos (2016) a formação de professores em serviço precisa resgatar meios que possam lhe oferecer autonomia para ensinar, bem como segurança e independência para descobrir outros modos de agir, alterando sua postura enquanto professor, visando sempre favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. As autoras afirmam que,

[...] em sua formação, o professor precisa ser alertado da necessidade de se ter uma finalidade para o uso de qualquer recurso, facilitando para que os

estudantes consigam entender o que se pretende, porém não deve conduzir desconsiderando o interesse e o desejo do estudante. Caso contrário, o trabalho pode não ter o retorno esperado. É fundamental que o professor acredite realmente na capacidade dos estudantes, respeitando as suas habilidades e especialidades. Nesse momento, o professor pode intervir para dar significado aos conceitos que surgem para o estudante compreender o que faz. (SCHLÜNZEN, SANTOS, 2016, p.135)

Diante do exposto, pode-se perceber que a formação de professores em serviço, no que diz respeito à educação inclusiva, precisa estar centrada no reconhecimento dos estudantes e de suas diferenças que os caracterizam. Ou seja, é importante que nestes espaços de formação o professor traga para o grupo elementos que auxiliem na reflexão sobre as práticas que podem ser desenvolvidas, que considerem os anseios educacionais dos estudantes e suas potencialidades. É relevante considerar que este processo não é fácil, porém, também não é impossível.

De acordo com Weiss (2003 apud CASTRO e FACION 2009, p. 169),

[...] para superar as limitações de uma prática repetitiva, além da discussão sobre a promoção de um professor reflexivo e crítico, é necessário questionar as possibilidades de exercício de cidadania, dentro de uma sociedade excludente, por um grupo de pessoas identificadas como “especiais”, seja por suas características notadamente diferentes, seja porque trabalham ou convivem com os assim identificados. Dessa forma, a reflexão do professor sobre o seu papel social deve incluir o que significa ser professor.

Ser professor é participar ativamente do processo de ensino, mediar a aprendizagem, incentivar a busca por novos saberes e conhecimentos, incitar os estudantes ao senso crítico, conhecer profundamente o que se propõe a ensinar. É lidar com as diferenças em salas de aulas heterogêneas e atender prontamente às demandas da sociedade atual.

Conforme Veiga (2002, p. 82),

A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

A autora defende uma formação de professores a partir da perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, que proporcione a reflexão por meio da prática. Desse modo, acredita-se que, a qualificação de boa qualidade dos futuros profissionais que atuam na educação, precisa ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o processo democrático de oportunizar a educação básica a todos os estudantes, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações. Isto é formar os profissionais que atuam na escola para estarem preparados para lidar com as diferenças que se

constituem, e apresentar-lhes a realidade e as possibilidades de ações que podem ser realizadas, a partir do âmbito escolar.

Desta forma, serão apresentadas a seguir algumas características da gestão democrática e os principais atores da gestão, enquanto facilitadores e participantes ativos no processo de inclusão escolar.

2.3 Gestão Educacional, Escolar e Democrática para uma Educação Inclusiva

A equipe gestora escolar²⁰, quando aberta a um processo democrático, pode desenvolver ações para a efetivação dos princípios da educação inclusiva. As mudanças necessárias a serem implementadas, destacadas acima estão direta ou indiretamente relacionadas às ações que a gestão escolar pode desenvolver. Assim, o objetivo deste tópico não é o de discutir as particularidades e especificidades da gestão, mas, apresentar sua função no ambiente educativo e algumas ações que podem ser desenvolvidas por estes profissionais para instaurar no cotidiano escolar práticas inclusivas.

Vieira (2007, p. 60) afirma que a gestão e as ações dos profissionais que nela atuam, atualmente, pode ser compreendida em gestão educacional, escolar e democrática. Sendo que “a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera”.

A gestão educacional se expressa por meio da organização dos sistemas de ensino em âmbito federal, estadual e municipal, para a oferta de educação escolar pelo setor público ou privado. As ações desenvolvidas pelos gestores que atuam nesta vertente estão relacionadas às condições de implementações de políticas, demandas financeiras, recursos humanos, condições materiais e imateriais, negociação, entre outros. Além disso, estes profissionais precisam considerar a diversidade nacional e sua organização descentralizada a fim de assegurar o projeto educacional brasileiro.

A partir da gestão escolar a escola passou a se configurar “como um novo foco da política educacional” (VIEIRA, 2007, p. 61). Como seu próprio nome diz, a gestão escolar refere-se aos profissionais que atuam nas instituições de ensino gerindo os demais

²⁰ Embora os autores utilizem nomenclaturas distintas ao se referir a equipe que compreende diretor escolar, vice-diretor escolar e coordenador pedagógico, optou-se pela utilização do termo “equipe gestora escolar” a fim de padronizar o texto.

profissionais que ali atuam (professores e funcionários), recursos financeiros, materiais e imateriais, a fim de garantir o que preconiza os documentos leais: uma educação de qualidade para todos.

Pinto (2011) alega em seus estudos que a gestão escolar possui quatro áreas de atuação distintas fundamentais e indissociáveis que precisam ser compreendidas:

- a direção da escola;
- a coordenação do trabalho pedagógico;
- o desenvolvimento profissional dos educadores;
- a articulação da escola com a comunidade local.

No entanto, atualmente, encontra-se na maioria das escolas brasileiras a equipe de gestão escolar formada por: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

Libâneo (2001, p. 181), define que o diretor é “o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)”. O vice-diretor é responsável pelas mesmas atribuições do diretor, uma vez que este se encontre ausente da unidade.

Libâneo (2001, p. 183) afirma que o coordenador pedagógico,

[...] responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

O trabalho pedagógico escolar é desenvolvido, planejado e executado pelos professores e pela coordenação. A coordenação pedagógica articula os processos educativos dos diferentes professores e estudantes visando desenvolver práticas pedagógicas que atinjam a construção de saberes e conhecimentos de todos. Para tanto a coordenação pedagógica deve propor discussões com o corpo docente a fim de estruturarem o projeto de trabalho pedagógico curricular; coordenar e incentivar a participação em reuniões pedagógicas, capacitações e formações continuadas; acompanhar o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação; entre outras ações descritas por Libâneo (2001, p. 219-223).

Para Lück (2009, p. 95) a coordenação 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.

A gestão escolar é capaz de estabelecer mudanças na sua estrutura organizacional, proporcionando a transformação do ambiente educativo. De acordo com a Carta Magna para a Educação, a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática é um princípio a ser seguido pelas escolas públicas brasileiras. Desta forma, todas as políticas públicas educacionais tendem para este caminho, visando garantir aos sistemas públicos de ensino um processo democrático efetivo, que assegure condições de acesso, permanência, participação e educação com qualidade.

Segundo Cury (2014, p. 17),

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos.

Souza (2006) ressalta que a gestão democrática pode ser compreendida como um processo político em que os profissionais que atuam na escola podem identificar, deliberar e planejar, encaminhar, acompanhar, controlar e avaliar o conjunto de ações que são realizadas e estão voltadas ao desenvolvimento da unidade escolar

Sendo assim, os princípios da gestão democrática estão ligados à participação dos indivíduos envolvidos com a comunidade escolar. Para Barroso (1996) o conceito de gestão participativa está relacionado a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos indivíduos participantes da comunidade escolar, na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se a partir da tomada de decisões, definição de metas e objetivos, entre outros, e, pode ser facilitado por meio de órgãos colegiados.

Silva (2011) aponta que a incorporação de uma cultura de gestão democrática e participativa vai muito além dos discursos estabelecidos pelas políticas públicas educacionais, pois depende de uma série de condicionantes que estimule a comunidade escolar a ter

autonomia e atitude. Para tanto, é necessário que os gestores educacionais, os gestores escolares e professores estejam envolvidos.

Assim, pode-se defender a concepção de gestão democrática-participativa, pois esta,

baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 325).

Nesse modelo de gestão, é fundamental integrar os membros da equipe escolar, que envolve desde a equipe gestora e professores até funcionários e comunidade escolar, em momentos de tomada de decisões, busca por soluções frente aos desafios que surgem no âmbito escolar.

Souza (2006) e Veiga (2014) ressaltam que a gestão escolar é um processo político que extrapola a questão da tomada de decisões, pois se refere à capacidade de compreender, interpretar e analisar de maneira crítica a realidade escolar, buscando alternativas para coordenar, orientar e estimular a busca por soluções práticas para os desafios cotidianos.

Além das questões burocráticas escolares, os gestores escolares podem e devem conhecer e participar do que acontece no interior das salas de aulas, contribuindo para a garantia e a melhoria do ensino que está sendo oferecido aos estudantes.

Diante dessas premissas, podemos alegar que a equipe gestora escolar é fundamental para o bom desempenho da escola, pois segundo o MEC, a gestão escolar

precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente (BRASIL, 2004b, p. 13).

A gestão escolar, uma das figuras principais para a transformação do espaço escolar, precisa estar aberta ao diálogo, aos novos conhecimentos, tendências e inovações relacionadas à educação. Pois, este conjunto de profissionais atua na conscientização de seus professores e funcionários, em busca da constituição de uma cultura de escola inclusiva.

Tezani (2004, p. 44) afirma que no processo de inclusão escolar a equipe gestora assume a função de “implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de

Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas”. Fica a cargo da gestão escolar inclusiva articular o currículo e a avaliação, os procedimentos metodológicos, conteúdos e aprendizagem dos estudantes, utilizando de meios que garantam tanto a educação inclusiva como a gestão democrática e participativa, ambas previstas pela legislação.

Ao estabelecer um trabalho pedagógico e administrativo, pautados em ideais de uma escola inclusiva, colaboram com a vivência das diferenças das pessoas e aprendizagens ocasionadas a partir de encontros com a multiplicidade. Souza (2006) ressalta que ao acreditar no compromisso da gestão escolar com a dimensão da atividade pedagógica de sua função, e no estabelecimento de um espaço destinado à reflexão sobre o processo participativo, fundamentado no conhecimento de seu público heterogêneo, priorizando uma ação planejada; auxilia o processo de inclusão escolar.

Prieto (2002, p. 49) afirma que a equipe gestora escolar deve centrar “esforços para garantir a inclusão escolar e social de todos os educandos”. Para tanto, é necessário unir os discursos aqui presentes sobre a educação inclusiva, a democratização do ensino e os princípios norteadores sobre a gestão escolar.

A democracia na gestão escolar auxilia na constituição de uma escola mais inclusiva, pois há valorização das pessoas, participação e reconhecimento de suas diferenças. Além disso, proporciona significativa melhora na qualidade do ensino. Sage (1999) afirma que a equipe gestora é uma das responsáveis para que a inclusão escolar se efetive no contexto educacional, assim como os professores, os funcionários, a família, os responsáveis e a comunidade escolar de modo geral. E a gestão é um elemento importante dentro desse processo que está além da escola.

Para o autor, a equipe de gestão escolar deve ser a principal revigoradora do comportamento dos professores e dos funcionários que demonstram pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. “É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais”. Assim, a gestão escolar se torna para a “superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores” (SAGE, 1999, p. 138).

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001 (BRASIL, 2001), é importante que os gestores educacionais e escolares assegurem a acessibilidade

arquitetônica, urbanística, de comunicação e pedagógica aos estudantes, visando a eliminação de barreiras. Para tanto, se faz necessário que ambos gestores conheçam os direitos das pessoas com deficiências e solicitem os programas e ações do MEC que possam contribuir para eliminar as barreiras postas frente à inclusão escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ressalta que haverá punições para os gestores escolares que praticarem atos discriminatórios com os estudantes, como a negação da vaga escolar ou matrícula. Assim, cabe à gestão escolar construir uma comunidade escolar inclusiva que esteja baseada nos propósitos da escola, que são previamente estabelecidos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

A seguir será apresentada a intersetorialidade como uma possibilidade que pode ser desenvolvida pela equipe gestora escolar e está preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

2.4 Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva

A constituição de uma escola inclusiva não se restringe apenas ao espaço escolar, depende de outras instâncias, bem como trocas de informações com profissionais, que são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do atendimento pedagógico aos EPAEE, que frequentam a escola. Essa parceria com profissionais de áreas diversas no contexto escolar, é denominada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como intersetorialidade.

Intersetorialidade pode ser definida como um trabalho em regime de colaboração realizado por equipes áreas afins, como educação, saúde (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outras), assistência social e judicial, que visam a melhoria do ensino para todos.

Warschauer e Carvalho (2014, p. 193) definem a intersetorialidade como “a articulação entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vistas a enfrentar problemas complexos”. Vale ressaltar que a intersetorialidade não pode ser entendida ou simplificada como um simples trabalho em conjunto ou por meio de uma relação de posses, pois, Feuerwerker e Costa (2000, p. 26), alegam que “é uma nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas que pretende possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos” para o processo de inclusão escolar.

De acordo com Farfus (2008, p. 119) “o gestor escolar deve ter um olhar ousado para sua realidade, ir além dos muros escolares e correlacionar-se com toda a comunidade do seu entorno, tornando-se esta parceira de suas ações”. A intersetorialidade estabelecida pela equipe gestora, além de ser um princípio da Educação Inclusiva, auxilia na constituição de uma gestão mais participativa, considerando os profissionais e a comunidade escolar.

Entretanto, este princípio precisa estar descrito no PPP da unidade escolar, uma vez que este,

tem que ser utilizado como um instrumento que organiza a escola, pois deve considerar na sua elaboração tudo o que já existe: legislação, concepções teóricas, conteúdos e métodos; bem como o que venha a existir, pois cria, define, estabelece, reorganiza, enfim, institui uma cultura organizacional. (FARFUS, 2008, p. 93)

É essencial e fundamental que os gestores conheçam os objetivos, metas e propostas de atuação preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como os programas e ações do MEC, e, incorporem os tais em seu PPP.

Ainda conforme o autor quando a equipe gestora escolar está aberta para a participação de segmentos intersetoriais e comunidade escolar, a autonomia surge resultando em equipes eficazes que visam um objetivo comum: um processo de inclusão efetivo e de sucesso para todos que frequentam o cotidiano escolar.

Para a construção de uma gestão mais participativa e de uma escola mais inclusiva a participação de diversos setores e da comunidade escolar se torna fundamental. Pois, a escola para ser inclusiva, precisa valorizar ações que promovam o respeito das diferenças e aprendam a lidar com elas. Desta forma, seu PPP deve reconhecer as diferenças e apresentar possibilidades de ensino para todos os estudantes, mas, para tanto, se faz necessário desenvolver um trabalho em equipe. Fiorentini (2012, p. 246) defende que,

essa aliança colaborativa entre diferentes profissionais tem-se constituído em uma instância catalisadora do desenvolvimento de um tipo de profissionalidade que Fullan & Hargreaves (1997) chamam de interativa e deliberativa e que consiste no desenvolvimento da capacidade dos profissionais trabalharem colaborativamente num ambiente de diálogo e interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam sobre seu trabalho, buscando compreendê-lo e transformá-lo.

Para o autor, o desenvolvimento de ações colaborativas entre profissionais atuantes no contexto escolar e profissionais de outros setores, pode facilitar transformando práticas excludentes em inclusivas. No entanto, isso depende da compreensão que estes profissionais

possuem sobre a inclusão escolar e a maneira com que foram formados para atuar no espaço escolar.

Os segmentos envolvidos na intersetorialidade podem ser os mais diversos, englobando profissionais da área educacional, social, judicial, e da saúde (como psicológicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros). Cabe a cada profissional envolvido exercer sua função em colaboração em favor da aprendizagem do estudante. Ou seja, é necessário que este profissional esteja sempre em contato com os professores e gestores para haver uma troca de informações tanto em relação ao desenvolvimento do estudante como de formação do professor e do gestor para lidar com as diferenças cotidianamente nas salas de aulas heterogêneas.

Os profissionais podem se articular a partir de reuniões coletivas, feedbacks escritos, momentos no HTPC, entre outros. No entanto, vale destacar a necessidade de existir um trabalho colaborativo entre os profissionais da intersetorialidade para que seja revista a ideia de que a medicalização no ensino seja considerada a solução primordial para esses estudantes. Ou seja, os profissionais realizem um trabalho desarticulado com a escola e difame os professores e gestores por não saberem lidar, no contexto escolar, com as diferenças.

Libâneo (2001) salienta que a gestão aberta a intersetorialidade constrói relações sociais mais justas, além de propiciar a valorização do trabalho colaborativo e participativo já que as experiências de cada profissional envolvido são consideradas nas ações efetivadas no âmbito escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13) alega que,

para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Ou seja, os profissionais envolvidos na intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva precisam ter o conhecimento que atuam em favor de um objetivo comum. Luck (2004, p. 5) declara que todos devem participar da constituição da escola, “tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos”. Lembrando sempre que as necessidades, os desafios e as possibilidades das escolas sempre devem ser levados em consideração por todos os envolvidos.

Freire (2001, p. 45) atesta que,

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das licenças democráticas é, precisamente superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica (FREIRE, 2001, p.45).

Conforme La Taille (1992, p. 7) para desenvolver no espaço escolar a colaboração, e, por consequência a intersetorialidade,

basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. [...] fala da importância do amor, senso de humor, riso, da capacidade de ajudar os outros, de não estar centrado só em si mesmo, mas voltado para o que pode ser feito, no aqui e agora para o outro.

Candau (2000) reconhece que as instituições escolares devem ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, pois, é nesta troca de informações, experiências, interação, formação e reconhecimento da dimensão histórica e social dos indivíduos que construímos o que chamamos de escola.

A autora ainda afirma que as relações entre os direitos humanos e as diferenças das pessoas as colocam em um horizonte de afirmação da dignidade humana. Sendo assim, ouvir as propostas de melhoria do outro podem auxiliar, além da qualidade do ensino, mas também, desenvolver habilidades pessoais, como o respeito pelas diferenças, solidariedade, companheirismo e altruísmo. Orsolon (2009, p. 179) alega, por meio de sua pesquisa relacionada à parceria entre escola e responsáveis pelos estudantes, que,

a parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade, isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas

Assumir essa parceria para a constituição de uma escola mais inclusiva, quer dizer que o reconhecimento das diferenças no contexto escolar deve ser discutido e planejado por diversos setores, a fim de garantir uma efetiva inclusão escolar.

Brizzola (2006) afirma que para a constituição de um ambiente inclusivo na escola, é necessário que os gestores organizem demandas de trabalho que privilegiem a colaboração de vários segmentos, pois, o trabalho colaborativo é um pressuposto de constituição da cultura de uma escola inclusiva. É necessário que os gestores, tanto educacionais como escolares,

professores e profissionais de áreas diversas se unam em favor de uma educação de qualidade e inclusiva. É importante destacar que existem parcerias que podem e devem ser estabelecidas no contexto da escola, pelos gestores escolares, como por exemplo firmar parcerias com profissionais e amigos da escola que podem e desejam colaborar por meio de trabalho articulado que vise a inclusão dos estudantes. Porém, existem parcerias que precisam ser estabelecidas pelos gestores educacionais, visto que demandam recursos financeiros, disponibilidade e vínculos institucionais.

No entanto, vale ressaltar que cada um deve agir de acordo com os conhecimentos específicos de cada área, sem julgar a escola sobre como deve ou não fazer para que a inclusão se efetive. O intuito é colaborar, encarar o desafio e lutar para que todos tenham o direito de ser, sendo diferente.

De acordo com Parrilla (1996, apud ARNAIZ et.al. 1999), em um trabalho colaborativo, os participantes compartilham as decisões a serem tomadas, e se tornam responsáveis pela qualidade do que está sendo produzido coletivamente, considerando os desafios, possibilidades e interesses de cada indivíduo.

Os diversos setores, ao trabalharem colaborativamente em favor da constituição da cultura de uma escola mais inclusiva, precisam estabelecer algumas habilidades e princípios, como: liderança compartilhada, relação de não-hierarquização, confiança mútua, e corresponsabilidade pelas ações.

Devemos considerar a afirmação de Aranha (2004, p. 8), pois,

a escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

Diante do exposto, podemos perceber a importância da intersectorialidade para a constituição de uma escola e sociedade mais inclusivas. Pois, mesmo a escola não sendo a única instituição de transformação social, tem poder para auxiliar a constituição de uma sociedade que reconhece e problematiza as diferenças. Para tanto, os profissionais que atuam em favor da escola devem estar aptos para que esta transformação se efetive.

No próximo capítulo, serão apresentados o desenvolvimento, os resultados e análise realizada a partir dos dados coletados durante o desenvolvimento desse estudo.

Capítulo III - Desenvolvimento, Resultados e Análises

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, pelo ultrapassamento de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantir o acesso irrestrito de todos os bens e às riquezas de toda sorte, entre as quais, o conhecimento (MANTOAN, 2002, p. 1)

Este capítulo aborda a descrição do desenvolvimento, os principais resultados obtidos em cada fase da pesquisa e a análise de todo o processo investigativo com base nos objetivos específicos propostos. Os dados foram coletados e analisados, a partir de momentos fundamentais da pesquisa que foram explicitados no capítulo metodológico, sendo eles:

1. O conhecimento do ambiente pesquisado e o estabelecimento das parcerias entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa.
2. O planejamento, a constituição e a execução do grupo de discussão, visando um processo formativo.
3. A construção de uma cultura inclusiva por meio da intersetorialidade.

Estes momentos resultaram em importantes ações desenvolvidas ao longo da pesquisa, e, na utilização dos instrumentos de coleta de dados, como bibliográficos e leituras documentais, observação participante, intervenção formativa e grupo de discussão. Resultante desses momentos fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, junto à transcrição e análise dos dados coletados, emergiram eixos temáticos que estão apresentados a seguir.

3.1 Organização e Função Social e Legal da Escola: é possível incluir?

3.1.1 Sentido da Escola

Considerando os desafios vivenciados pelas escolas públicas para garantir o que preconiza a Constituição Federal de 1988: a igualdade de condições de acesso e permanência em instituições escolares para todos; o primeiro eixo de análise emergiu a partir das intervenções realizadas em uma escola pública que luta para garantir aos seus estudantes o que preconiza as políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva. Levando em conta que diante de tantos documentos legais, ações e projetos é possível incluir, desde que a escola esteja organizada para isso. Assim, considera-se fundamental apresentar a função social e o

papel da escola, bem como sua organização diante de todas as heterogeneidades presentes nela.

A palavra “escola” tem sua origem na Grécia Antiga “skhole”, que evoluiu e deriva, atualmente, do Latim “schola”. A palavra, em ambas as línguas, possui o mesmo significado, “discussão ou conferência” e também “folga ou ócio”, em que o tempo ocioso era destinado ao estabelecimento de uma conversa educativa. Assim, as escolas se referem ao estabelecimento destinado a dar instruções de qualquer gênero. No entanto, atualmente, acredita-se que o papel da escola seja o de formar integralmente o ser humano, proporcionando-lhe a construção de conhecimentos científicos e saberes sistematizados a partir de suas experiências, vivências e interesse.

As primeiras instituições escolares encontravam-se sob alçada do Estado e eram gratuitas²¹, no entanto, com a evolução e globalização mundial, a lógica empresarial tomou conta dessa instância e, atualmente as escolas se dividem entre públicas gratuitas e privadas. Porém, todas as instituições escolares, brasileiras, devem se nortear em propostas legais e curriculares pré-estabelecidas pelo MEC.

A escola, segundo Canivez (1991, p. 33), é uma instituição em que,

as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Assim, pode-se conceber a escola como um espaço importante para o convívio com as mais variadas diferenças que caracterizam o ser humano. Garantindo assim uma formação integral que envolva competências e habilidades relacionadas ao cognitivo, social, emocional, afetivo e motor. Santos (1992, p. 19) apresenta a real função social assumida pela escola desde seus primórdios: a construção de conhecimentos sistematizados, sem excluir o exposto acima, que também é fundamental no espaço escolar.

Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado [...]. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado.

²¹ Entretanto, conforme já exposto, as primeiras instituições escolares não eram destinadas à educação de todos.

O autor afirma que a função social da escola é construir, juntamente com os estudantes, conhecimentos sistematizados produzidos e reconhecidos historicamente, conforme defende Saviani (2012, p. 85), afirmando que:

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

A função educativa da escola está diretamente relacionada com a formação humana e suas especificidades. Diante do exposto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994) afirmam que a instituição escolar “é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar”.

O direito de pertencer ao ambiente educativo e nele se formar está garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988. Com este documento, todos, sem exceção, devem ter acesso à educação. E, assim, cabe a cada sistema de ensino se organizar a fim de garantir, nas instituições, condições de acesso e permanência com qualidade, sem abandonar a sua função social historicamente constituída: a construção de conhecimentos sistematizados.

O documento supracitado é considerado um marco legal para a educação inclusiva no Brasil, e, no entanto, acredita-se, assim como afirma Mantoan (2005), que o mesmo deveria ser suficiente para que os gestores e professores passassem a se organizar para atender e ensinar com as diferenças inerentes ao ser humano, nas escolas. Outros documentos legais, elaborados e homologados após a Constituição Federal de 1988, também abordam a educação como um direito de todos, no cenário educacional brasileiro. A fins de conhecimento, pode-se citar: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069/90 e a LDBEN 9.394/96.

Diante do exposto, o MEC desenvolveu mecanismos para garantir este direito fundamental a todos os cidadãos brasileiros. Elaborando, dessa maneira, políticas públicas que pudessem nortear as propostas escolares para promover a inclusão de todos no ambiente educativo. Dentre os documentos elaborados, pode-se citar: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015.

Silva e Ferreira (2014, p. 7) afirma que,

A escola por receber uma diversidade de alunos em contextos diferentes e realidades distintas traz consigo uma gama de demandas também, que apresenta como empecilho para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento do trabalho do profissional de educação.

Essa gama de demandas inerentes à diversidade humana deveria instigar os profissionais da educação a buscarem conhecimento para transformação de sua prática a fim de garantir uma educação com qualidade para todos, ao invés de tomarem a inclusão como um empecilho para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. A diversidade no contexto escolar revela a heterogeneidade entre os seres humanos e suas diferenças que os caracterizam, e, no entanto, pode ser considerada como algo positivo e importante para o desenvolvimento e a formação integral humana. Pois, desenvolve competências que vão além do exposto pelo currículo, desenvolvendo nos seres humanos habilidades como altruísmo, solidariedade, amor ao próximo, respeito, entre outros que são fundamentais para o convívio em sociedade.

Porém, para garantir o que preconiza os documentos legais e desenvolver a principal função social da escola, cada profissional que atua no campo educacional precisa estar aberto e disposto a buscar formação e informação, a fim de transformar e mudar sua própria prática, pois necessita se adequar às demandas sociais emergentes de um processo histórico que busca reconhecer a todos.

Silva e Figueiredo (2012) defendem que a inclusão escolar visa quebrar o paradigma da escola excludente que classifica e categoriza os estudantes, em favor de uma escola que respeita, inclui, oferece e amplia oportunidade, e incentiva seus estudantes a serem sujeitos ativos e pertencentes a seu processo de ensino e aprendizagem. Para que a inclusão escolar se torne uma realidade em nossas escolas públicas, faz-se necessário uma reflexão sobre como nossas escolas estão organizadas.

Saviani (2012) evidencia que a escola precisa se organizar para atender a diversidade, e, para isso, deve engajar-se na luta contra a discriminação e a seletividade, promovendo a conscientização e a formação dos profissionais que nela atuam, a fim de que promovam práticas pedagógicas inclusivas que sejam capazes de atingir a aprendizagem de todos. Segundo o autor, dessa maneira os profissionais que atuam na área educacional,

estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Percebe-se diante do exposto que, a escola, quando organizada de maneira com que o ritmo, as habilidades, as potencialidades e o estilo de aprendizagem, de cada estudante, são considerados, se torna um ambiente educacional inclusivo, tendo em vista que cada estudante pertencerá a este ambiente de acordo com suas peculiaridades e singularidades. Ribeiro (2001, p. 15) afirma que, “no caso da organização escolar, a contradição existente é resultado de ela ter que atender a uma determinada clientela (quantidade) e atendê-la bem (qualidade), a quem a organização deve atender? A todos em idade escolar”.

Bergamo (2009, p. 63) afirma que,

A busca de uma escola de qualidade para todos, como proclamam as políticas mundiais, devem estar em conexão com o desenvolvimento profissional de todas as pessoas que trabalham na escola. Esse aprimoramento é concebido como um dos principais componentes de mudança, na medida em que rompe com paradigmas já estabelecidos no sistema educacional vigente e aponta novos caminhos que podem ser trilhados, a fim de promover a autonomia social e educacional de todos.

Assim, pode-se afirmar que para cumprir seu papel e sua função social, a escola necessita se organizar de forma a garantir que a discriminação e a seletividade, conforme exposto por Saviani (2012), não se faça presente. Para tanto, seus gestores²² precisam estar atentos aos programas e ações do MEC, além de desenvolver práticas inclusivas, previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como, por exemplo, a formação contínua de seu quadro de funcionários e professores, articulação intersetorial, AEE, entre outras.

3.1.2 Análise Documental Colaborativa e Formativa

Ao adentrar no universo escolar, foi possível perceber as necessidades formativas da equipe de gestão escolar, que compreende a DR, VD e a CP. Suas necessidades formativas estavam relacionadas às suas ações para promover a organização de uma escola mais inclusiva, que cumprisse seu papel e função social, além de garantir o que preconizam os documentos legais em vigência. Estavam preocupadas, também, com a formação e a atuação de seus funcionários e professores.

²² O papel da equipe de gestão escolar e o desenvolvimento de práticas inclusivas será discutido no próximo tópico.

Sendo assim, foi necessário elaborar um plano de intervenção formativa direcionado à gestão escolar a fim de que compreendessem de fato as peculiaridades inerentes às suas funções exercidas na escola. Para ter-se maiores subsídios foram estudadas políticas públicas, legislações, decretos e publicações referentes à escola para todos, educação especial, educação inclusiva e inclusão escolar, para que pudessem compreender que as diferenças em nosso cotidiano se constituem por meio de um processo histórico e legal permeado por lutas e debates, que resultaram em conquistas, das quais pode-se usufruir hoje.

Foram priorizados estudos sobre:

- os artigos 205, 206, 207 e 208 da Constituição Federal de 1988;
- artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96;
- a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- o Termo de Ajustamento de Conduta (2014);
- a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015;
- o PNE, o PME e o PPP da própria unidade escolar.

Todas essas leituras tiveram por intuito compreender o porquê atualmente as escolas atendem a um público heterogêneo e tem por obrigação ofertar igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade para todos. Foi notório o interesse e a preocupação da equipe gestora escolar da EMEF “S” em vigorar o que está escrito nos documentos que norteiam a proposta da escola, que, inclusive, estão amparados por fundamentos legais sobre educação, como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96); que já preconizam a educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva na escola regular.

Pode-se perceber a reflexão que aconteceu após a leitura sistemática de alguns excertos da LDBEN (9.394/96), em que a gestora DR estabeleceu a seguinte relação:

O estudante M.B do terceiro ano, não tem um acompanhamento familiar, e ele tem que tomar remédio, mas não toma, porque a mãe não segue a orientação médica. E além de tudo ele é hiperativo. Acho que eu vou ter que pegar essa lei aqui [LDBEN] e falar: “Mãe, está vendo? É dever do Estado e da FAMÍLIA!”. Não é só uma questão da criança com deficiência. (DR)

O excerto citado pela gestora DR encontra-se no artigo 2º da LDBEN (9.394/96), que revela a educação como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Considerando o conceito de inclusão escolar e as ações desenvolvidas pela escola para promovê-la, o PPP da unidade escolar, alega que,

a inclusão é um desafio permanente nos nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno. É necessário formular políticas de inclusão e projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade e incluam as crianças, jovens e adultos da nossa Rede Municipal de Ensino, considerando as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades (PPP, 2015, p. 11).

Para tanto, é necessário considerar as diferenças dos sujeitos, ou seja, as especificidades de suas culturas, diferentes modos e tempos de aprender, garantindo a equiparação de oportunidades e permanência estudantil.

Vale destacar que o PPP não abordava objetivos e metas para melhorar o processo de inclusão escolar. Ou seja, não apresentava sugestões de melhorias no contexto escolar que estejam relacionadas à: acessibilidade arquitetônica e pedagógica, oferta de atendimento educacional especializado e o desenvolvimento da intersetorialidade. Ao considerar a inclusão como um desafio, esperava-se que os participantes da elaboração do PPP elencassem objetivos e metas para sua superação.

Considerando o exposto no PME (Lei 2.372/ 2014), para elaboração desse documento foram ouvidas as entidades e instituições de ensino locais, além de terem sido consultadas as esferas estadual e federal, para cumprimento do exposto pelos documentos legais que se referem à educação, conforme explicita o documento. De acordo com o relato de gestores educacionais municipais, houve diversas trocas de informações com gestores de outros municípios para elaboração do PME, pois o documento foi elaborado quando os demais municípios também estavam reformulando seus planos para atender as novas exigências do PNE.

Em relação ao conceito de inclusão e à realidade municipal, o PME

propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. A Educação Especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida

sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial (PME, 2014, p. 63).

Esse documento apresenta a educação especial como uma modalidade de ensino transversal presente as demais modalidades e etapas da educação. E, aborda um tema importante e ainda polêmico neste município: o encaminhamento de EPAEE para classes especiais e instituições especializadas, tendo em vista que muitos professores ainda defendem essa ideia e a relevam por meio de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Estão elencados no PME oito objetivos e metas a serem desenvolvidos em âmbito municipal a curto, médio e longo prazo, dentre esses, pode-se citar a implementação do AEE e da SRM. O PME aponta algumas nuances de um trabalho articulado com o setor da saúde em um de seus objetivos que visa assegurar a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todos os estudantes da rede, em parceria com os profissionais da área da saúde. Porém, não aborda a intersetorialidade como uma prática inovadora para promover a inclusão nos contextos escolares do município.

Vale destacar que, a Divisão Municipal de Educação apresenta no PME que possui objetivos a médio e longo prazo em relação ao AEE para os matriculados regularmente na rede de ensino. Conforme os objetivos um e três:

1. Garantir a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento educacional especializado.
3. A longo prazo, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, salas de recursos multifuncionais e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que necessitam (PME, 2014, p. 64).

Porém, atualmente, não contam com o apoio de profissionais da Educação Especial para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A EMEF “S.” conta com duas professoras auxiliares com formação em Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Especial. Ambas se dividem entre os períodos de funcionamento da instituição para atender as necessidades que podem surgir eventualmente, como falta de algum professor, e auxílio para algum estudante com dificuldade de aprendizagem ou deficiência. No entanto,

ambas professoras auxiliarem quase não atendem aos estudantes, pois estão sempre suprindo a ausência de algum professor.

O primeiro PEE (Lei nº 16.279/2016), sancionado no Estado de São Paulo, elenca diretrizes a serem seguidas pelos municípios paulistas, que podem auxiliar com o cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE. O documento foi homologado após receber cento e cinquenta e duas emendas, e serem realizadas duas audiências públicas para que houvesse ampla discussão sobre sua importância no cenário educacional paulista. Por ser o primeiro documento legal deste caráter a ser produzido pelo Estado, se pode perceber o apoio jurídico, fiscal e avaliativo, oferecido pelos gestores educacionais estaduais para garantir o exposto pelas 21 metas do PNE.

Artigo 2º - São diretrizes do PEE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado e do País;
- VIII - valorização dos profissionais da educação;
- IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental. (PEE, 2016, p. 1).

Mesmo sem citar a inclusão, diretamente, em suas diretrizes, o PEE apresenta a universalização do acesso e permanência escolar, visando superar as desigualdades que ocasionam em discriminação, buscando sempre respeitar e promover o convívio com as diferenças.

O PNE (Lei nº 13.005/2014) estabelece na Meta 4 sua pretensão em,

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.9)

Para alcançar essa meta o PNE estabelece dezenove estratégias, dessa forma, cabe aos gestores educacionais estaduais e municipais desenvolvê-las, diante dos desafios, das realidades e das possibilidades das escolas, para se adequar ao exposto no plano.

Ao estudar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mais especificamente as práticas inclusivas que as escolas podem desenvolver, a gestora DR refletiu sobre o cenário educacional em que se encontra e afirmou que,

na prática não acontece da forma como é colocado nas políticas públicas, nem no estado e nem no município, não é uma realidade da nossa cidade. É uma realidade nacional. Nem todas as práticas inclusivas acontecem (DR).

Ao refletir sobre o excerto e o estudo realizado diante do cenário educacional brasileiro e a inclusão escolar neste contexto, nem todos os municípios e escolas, efetivamente, desenvolvem todas as práticas previstas pelos documentos legais, tendo em vista que, os sistemas de ensino possuem autonomia para discernir e promover ações que estejam de acordo com a sua realidade e que sejam possíveis diante de sua situação. Nesse sentido, após refletir sobre este excerto, buscou-se elevar a autoestima da gestora a fim de que ela compreendesse que é possível incluir e garantir a função social da escola concomitantemente, porém, é necessário atuar de acordo com as possibilidades de cada realidade escolar.

Conforme Ropoli, et.al. (2010, p. 14) uma das funções da escola é proporcionar aos estudantes a convivência entre seus pares, que são heterogêneos, visto que neste ambiente eles passam a desenvolver “a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo grupo”.

No entanto,

para que a inclusão aconteça todos devem estar preparados: a escola, os professores, a família e principalmente a própria criança. (DR)

Conforme exposto pela gestora DR, a forma como os estudantes serão incluídos na escola depende de sua organização, do preparo de seus profissionais, do diálogo com a família. Somado a este fato, a política preconiza que os trabalhos intersetoriais e colaborativos que devem acontecer para promover um processo de ensino e aprendizagem com qualidade

para todos e isso está diretamente relacionado à maneira como a escola se organiza para receber os estudantes.

Ninguém aprende tudo. Um exemplo bem bobo é a morte, você só vai aprender o que é quando você estiver passando por ela. Não podemos ser tudo nessa vida e não podemos exigir isso das nossas crianças. Na escola nossa função é ensinar. Pensando no futuro dos estudantes o ideal seria que todos saíssem lendo, escrevendo e realizando as quatro operações matemáticas. Mas eu compreendo que isso depende muito do ritmo de cada um. (DR)

A organização do espaço escolar precisa considerar o exposto na fala da gestora DR, os estudantes são capazes de aprender, desde que seu tempo e ritmo sejam respeitados no processo de escolarização. Mantoan (2002, p. 6) afirma que “a escola é um lugar privilegiado de encontro com o *outro*. Esse *outro* que é, sempre e necessariamente, diferente!”²³. No entanto, saber fazer a inclusão acontecer demanda dedicação e força de vontade, não existem manuais, mas sim princípios norteadores.

Além disso a autora expõe que,

escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas de ensino especializados deriva, portanto, de uma reestruturação do projeto político-pedagógico-escolar como um todo das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2002, p. 3)

Considerando que a reformulação da práxis educativa não deve acontecer apenas no âmbito do PPP da unidade escolar, pesquisadora e gestoras realizaram a leitura sistemática do PME, e por já terem estudado sobre os documentos legais que norteiam as propostas das escolas brasileiras, elaborado pelo MEC, perceberam que existiam tópicos em que seria necessária uma revisão. Assim, conforme exposto no excerto discutiram, anotaram e encaminharam as sugestões à Divisão Municipal da Educação, a fim de que o PME fosse revisto e reformulado.

Tem que ser uma “escola inclusiva” e não integradora. “[...]aberta a diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade “escolar” é

²³ Grifos da autora.

fator essencial”. Aqui é comunidade escolar, porque senão todos começarão a dar palpites sem conhecer nosso trabalho aqui na escola” (DR).

O excerto acima reflete os resultados da ação da pesquisadora que ao intervir e optar por realizar a Análise Documental de maneira colaborativa para promover a formação da equipe gestora escolar, conseguiu provocar reflexões que culminaram em propostas e ações apresentadas ao longo desse estudo devido à ampliação de conhecimento da DR, VD e CP.

A Divisão Municipal de Educação, ao considerar importante os apontamentos realizados a partir do estudo, orientou o Conselho Municipal de Educação que formasse uma comissão específica, com urgência, a fim de estudar sistematicamente os documentos legais que fizeram com que a equipe gestora da EMEF “S” compreendesse a necessidade de reformulação e propusesse uma nova proposta de PME com as devidas adequações. Pesquisadora e equipe gestora escolar participaram de uma reunião juntamente ao Conselho Municipal de Educação com o intuito de apresentar a maneira como o estudo foi desenvolvido, e as práticas que estavam sendo e podem ser desenvolvidas pela equipe de gestão escolar e educacional a fim de garantir um processo de inclusão que atenda as políticas no âmbito estadual e federal.

O Conselho Municipal de Educação reformulou a proposta de PME de acordo com os apontamentos sugeridos pela equipe gestora após os estudos sistemáticos e análise documental de políticas públicas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, os estudos realizados, a fim de atender as necessidades formativas da equipe de gestão escolar, passaram a ser compartilhados com outras instâncias, uma vez que as gestoras DR, VD e CP passaram a disseminar sua aprendizagem. Percebe-se pelo excerto que a gestora DR ainda estava se apropriando da terminologia, o que demonstra que o estudo foi efetivo e produtivo.

Ontem, na reunião com o pessoal da Divisão Municipal de Educação, eu levei o nome certo que é “Estudantes Público-Alvo da Educação Especial”. Aí a supervisora: Nossa eu nem sabia disso. E eu disse a ela: é querida, não use mais necessidades educacionais especiais. Você [pesquisadora] aqui está me deixando muito bem informada. (DR).

A apropriação dos conteúdos presentes nos documentos legais estudados, desde a terminologia correta, foi fundamental para perceber que a aprendizagem seria válida naquele contexto e para aqueles sujeitos. Além disso, o estudo proporcionou além de informação, uma formação da equipe gestora escolar que passou a compreender que além de garantir a função

social da escola, a forma como a mesma está organizada é fundamental para que a inclusão escolar seja possível, dando indícios que a equipe estava abrindo novas possibilidades para a construção de uma cultura inclusiva.

Por meio do estudo sistemático e da reflexão sobre os documentos legais, a equipe de gestão escolar passou a compreender que, para que a inclusão se torne efetiva no contexto da escola, é necessário que profissionais e família trabalhem articuladamente.

Além disso, a EMEF “S” tem sido julgada por diversos setores da sociedade, envolvendo os próprios estudantes, pais, responsáveis e profissionais da área judicial, a fim de promover de maneira igualitária um processo de ensino e aprendizagem de qualidade que inclua a todos. Por muitas vezes, os pais e responsáveis e até mesmo profissionais da área judicial, desconhecem a realidade de uma escola pública, e as políticas públicas inerentes à educação especial e inclusão escolar, e fazem solicitações que, geralmente, não cabem à comunidade escolar resolver.

No início da coleta de dados, a equipe de gestão escolar apresentou à pesquisadora diversas solicitações da promotoria de justiça, devido às denúncias realizadas por pais ou responsáveis que, desconhecem seus verdadeiros direitos e solicitam cuidadores, troca de período escolar e/ou de professores, alegando que a escola não está preparada para lidar com as diferenças de seus filhos. Ao invés de se tornar um parceiro da escola, auxiliar a promover formações e obter informações, julgam os profissionais da escola, alegando falta de interesse em promover uma educação de qualidade para todos.

Com a leitura e estudo sistemático do Termo de Ajustamento de Conduta (2014), material solicitado pela equipe de gestão escolar, visto que o promotor de justiça estava processando a unidade escolar por negar a presença de um tutor ou cuidador para um estudante que não se enquadra, segundo a política, a gestora DR conseguiu compreender a real função desta profissional na unidade escolar.

Quando o pai do aluno G. foi ao promotor exigindo uma cuidadora, a secretária de educação pegou uma estagiária de pedagogia e resolveu o problema, mas não foi um problema resolvido da forma correta. A tutora que está nesta escola não tem formação, se o promotor vier fiscalizar ela vai ter que sair. Ela é estudante de pedagogia. Ela está aqui por causa do J.P. Ele tem válvula na cabeça, então ele não pode cair, se machucar, é muito perigoso, ele tem dificuldade para andar e muita dificuldade na aprendizagem, ele é bem limitado, está no segundo ano e ainda não conseguiu se alfabetizar. Ele sim precisa de uma cuidadora. O G. consegue se desenvolver, está entre um dos melhores estudantes da turma. Precisamos rever isso VD. (DR)

Conforme exposto acima na fala da gestora DR, percebe-se uma atitude bastante frequente nas escolas atualmente: o contrato, por meio de programas governamentais, de estagiários de cursos de Licenciaturas para acompanharem estudantes público-alvo da educação especial durante o período letivo, atendendo assim o Termo de Ajustamento de Conduta (2014).

Com o estudo sistemático a equipe gestora reuniu os argumentos necessários para se apresentar na reunião com o promotor. Assim, foi possível comprovar quais estudantes possuem ou não o direito de ter um cuidador/tutor que o acompanhe durante as atividades do período letivo, e, quais são as funções deste profissional. Esta ação evidenciou também a falta de conhecimento de alguns profissionais da área judicial para esta temática.

Os responsáveis pelos estudantes também desconhecem as diversas políticas públicas que norteiam a proposta da inclusão no contexto escolar e realizam solicitações em âmbito judicial que fogem da realidade vivenciada pelo estudante na escola. Acredita-se que, como perspectiva futura, a conscientização da população sobre seus direitos e deveres seja necessária.

Levando em consideração a apropriação de princípios norteadores elencados em documentos legais e a necessidade reconhecida em reformular as propostas que orientam as escolas do município, concorda-se com o que expõe Mantoan (2004, p. 3): “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que ela possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. Os participantes desse estudo ao serem sujeitos ativos dessa ruptura de base em relação à estrutura organizacional das escolas se apropriaram de conceitos e processos que são espalhados, como diz a autora, com os demais profissionais que atuam no âmbito educacional.

Após o estabelecimento de parcerias, houve algumas mudanças de postura na unidade escolar, pois a equipe gestora passou a gerenciar melhor as situações que aconteciam cotidianamente na escola com os estudantes público-alvo da educação especial. A descentralização das ações da equipe gestora atribuída ao apoio de outros profissionais contribuiu para que o desafio da inclusão fosse encarado de maneira positiva. Além disso, a equipe gestora sempre expunha e defendia seu papel e função enquanto escola:

Inclusão, isto não existe! Nós tínhamos que apoiar a APAE²⁴ ou então formar-nos, como formaram as professoras da APAE para trabalhar lá. Nós

²⁴ Associação de Pais e Amigos do Excepcionais, única instituição destinada às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, no município em que o estudo foi realizado.

não temos formação. Tem que buscar, tem que buscar, tem que buscar. Me fala onde busca que eu vou. Ficar lendo lá no computador, é mentira, porque aquilo lá não forma ninguém. Lá na APAE sim, temos que dar apoio para a APAE, porque elas sim sabem. E outra como a gente já está cansada de falar, lá tem todos os profissionais que essas crianças precisam, aqui não temos nada. (Professora 1)

Nós não temos a formação que eles têm lá na APAE, mas nós somos professores. Então, nós temos que fazer alguma coisa. Nós não vamos mudar a situação da inclusão, não vamos, então não adianta arrumarmos desculpas para nos livrarmos. (DR)

Verifica-se a partir dos excertos acima uma situação excludente e corriqueira até as intervenções deste estudo, e, que foram vivenciadas pela pesquisadora em seus estágios supervisionados da graduação: professores se queixando de estudantes, por não abandonarem suas práticas pedagógicas tradicionais para reconhecer, problematizar e lidar com as diferenças de suas salas de aulas heterogêneas, solicitando assim o encaminhamento dos estudantes para instituições especializadas. Com o exposto acima pode-se perceber que a gestora alerta a professora o seu papel e função na unidade escolar: ensinar a todos.

3.1.3 Diante da Demanda Social e Legal Como Incluir?

Esse eixo temático esteve relacionado ao primeiro objetivo específico *identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional*. As ações desenvolvidas tiveram por intuito fazer com que a equipe de gestão escolar compreendesse o contexto político que defende e concede direitos às pessoas com deficiência, principalmente à educação na escola regular.

E assim, passasse a refletir sobre possíveis ações a serem desenvolvidas a partir dos desafios e das possibilidades de uma escola pública, considerando a existência de programas e ações do MEC que poderiam ser solicitados, implementados e consolidados a fim de desenvolver práticas inclusivas no contexto escolar, e também outras ações preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como as ações intersetoriais e a formação dos profissionais que atuam no contexto escolar.

O Organograma a seguir representa uma ilustração dos dados organizados com a equipe de gestão escolar a partir das intervenções.

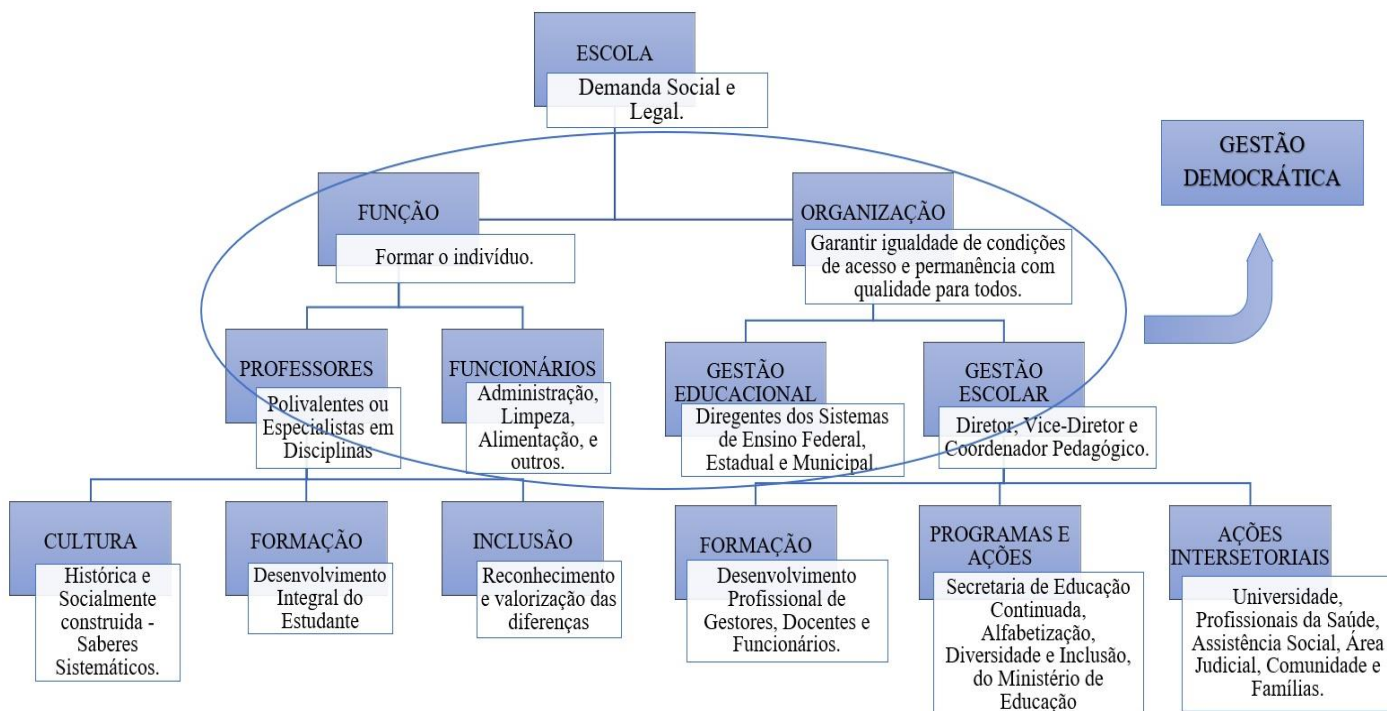


Fig. 2 – Organograma do Eixo Temático “Organização e Função Social da Escola: é possível incluir?”.
Fonte: SILVA, 2018.

Compreendendo que a equipe gestora escolar exerce um papel fundamental no contexto escolar e pode contribuir para que a inclusão se potencialize, será discutido a seguir os resultados obtidos na pesquisa sobre como estes profissionais podem desenvolver ações inclusivas, a partir dos itens destacados na Figura 2.

Constituir uma escola inclusiva diante de todas as dificuldades e desafios do ensino público, foi desafiador, tendo em vista que a atuação da equipe gestora fica restrita às possibilidades que são aprovadas por gestores educacionais e estão previstas pelos documentos legais que norteiam as propostas escolares. Após os estudos sistemáticos, experiências formativas, grupos de discussão, foi possível compreender quais eram as possibilidades da escola pública frente à inclusão, e, assim lutar por cada conquista.

3.2 A Gestão Escolar na Constituição de uma Escola Inclusiva

Tendo a equipe gestora como facilitadores fundamentais para iniciar a constituição da cultura de uma escola inclusiva, conforme apresentado anteriormente, o segundo eixo de análise deste estudo emergiu da interação com a equipe de gestão escolar de uma escola pública, que procura levantar como a gestão poderia atuar para contribuir e garantir aos

estudantes igualdade de condições de acesso e de permanência com qualidade, juntamente com o quadro de professores.

Brandão (1983) afirma a existência de uma relação entre a cultura e a educação, tendo em vista que ambas se envolvem em um processo de transformação constante da consciência humana. A equipe gestora neste contexto pode atuar como facilitadores fundamentais no processo de preparo dos profissionais que atuam na escola para a inclusão.

Mittler (2001) defende que para que a escola se constitua enquanto inclusiva, é necessário que os gestores não se restrinjam à parte administrativa da instituição, mas que estejam envolvidos também com o processo pedagógico, pois imersos no contexto pedagógico poderão repensar o modelo educativo em vigência, transformar a realidade, valorizar e reconhecer as diferenças, e, assim, constituir a cultura de uma escola inclusiva.

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 (MITTLER, 2003, p. 25).

A gestão escolar, embora atenda funções específicas de seu papel na escola, precisavam estar envoltas com as demandas supracitadas por Mittler (2003), uma vez que são responsáveis pela instituição de ensino e pelas as ações nela desenvolvidas. Considerando a constituição da cultura de uma escola inclusiva, ter os gestores envolvidos com as demandas escolares era necessário para facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, tanto por parte dos professores como por parte dos funcionários, uma vez que se sentiam mais seguros quando obtinham apoio e orientação.

A gestão escolar diante do desafio de constituir a cultura de uma escola inclusiva atuou em sua própria formação, conforme exposto no primeiro eixo desse documento, na formação dos profissionais que atuam em âmbito escolar, na solicitação de programas e ações do MEC e no estabelecimento de parcerias intersetoriais, conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para tanto, foi necessário instigar para que os gestores tivessem o desejo de transformar as escolas em que atuam e demonstrarem que realmente se preocupam com o desenvolvimento integral de todos os seus estudantes. Lima (2007) afirma que a equipe de

gestão escolar necessita de sensatez e sensibilidade para valorizar e reinventar os princípios que norteiam o cotidiano escolar tendo em vista que precisam garantir a convivência e o respeito às diferenças individuais.

Nesse sentido, vale destacar o que afirma a autora, a escola democrática e inclusiva exige da equipe gestora,

Um clima escolar que permita trabalhar com as opções políticas, as emoções e os sentimentos, criando espaços de discussão e debates e que, mesmo com confrontos e divergências, sejam livres de tensões e agressões. É necessário saber lidar com as atitudes negativas, tais como medo, tristeza, raiva, desânimo e apatia, para que elas não suplantem as positivas como a esperança, a confiança e a determinação (LIMA, 2007, p. 121).

A autora leva o gestor a compreender que os profissionais da educação, como em qualquer outra instituição de trabalho, são seres heterogêneos e divergem em suas concepções, que precisam ser consideradas no contexto escolar. Para tanto, o gestor precisa atuar em sua transformação e reorganização. Araújo et.al (apud BOAVENTURA, 2008, p.14) alega que a inclusão escolar é de responsabilidade coletiva da comunidade escolar, uma vez que “nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno”. Ou seja, todos que pertencem ao contexto escolar são responsáveis pela garantia da igualdade das condições de acesso e permanência com qualidade. A gestão atuou, dessa forma, como facilitadores fundamentais, uma vez que se relacionaram com toda a comunidade escolar a fim de constituir um ambiente harmônico de trabalho.

Conforme dito em outro momento desse estudo, o processo de constituição de uma escola inclusiva é contínuo e permanente. Assim, cabe aos gestores “diminuir práticas rotineiras de segregação e de discriminação, oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação para todos os indivíduos, independentemente de sua limitação ou dificuldade” (GRANEMANN; GRICOLI, 2011, p. 132).

A constituição de um ambiente que favoreça a inclusão foi um resultado de uma construção coletiva, em que a equipe gestora exerceu um papel fundamental na organização do espaço escolar. Silva e Leme (2009, p 499) defendem que,

um ambiente inclusivo na escola depende de o diretor fortalecer a mentalidade de que a escola é de todas as crianças, proporcionando um modelo para os professores, bem como de incentivar aqueles que buscam práticas educacionais inclusivas. Cabe ainda ao diretor apoiar o professor que empreende ações para mudar, sem deixar de respeitar o ritmo pessoal de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. O diretor deve ser capaz de discernir o que a equipe como um todo e o que cada um necessita para se desenvolver.

Embora a pesquisa desenvolvida por Silva e Leme (2009) tenha envolvido apenas o papel do diretor escolar, as ações descritas pelas autoras estão totalmente relacionadas à gestão escolar como um todo, tendo em vista que o desafio da inclusão e da transformação da escola é um papel de todos. Diante do exposto, junto com a gestão escolar procurou-se fortalecer a cultura de uma escola inclusiva, incentivar e apoiar as práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que os profissionais atuassem no âmbito escolar se desenvolvessem, cada um ao seu tempo e ritmo, considerando a reflexão e ação.

Verificou-se que o papel da equipe gestora escolar em provocar as mudanças necessárias para a constituição de uma escola inclusiva era essencial, conforme defende Sage (1999), um papel de facilitação. Ou seja, embora existam documentos legais que norteiam o processo de inclusão escolar, não se pode ignorar que muitos profissionais da educação encaram esse desafio com medo e receio, tanto por sua formação como pelo temor da mudança e apreensão em relação ao novo, ao diferente. A equipe gestora atuou colaborativamente nesse processo, uma vez que desejavam encorajar as tentativas de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, e novos comportamentos, reforçando todas as iniciativas para se superar com êxito esse desafio. Assim,

É comum que professores temam inovações e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Conforme exposto pelo autor, a inclusão é um desafio inerente ao contexto social, e pertinente ao âmbito escolar, pois visa romper com as barreiras tradicionais que, por muitas vezes, reforçam a discriminação e o preconceito ao diferente. Para tanto foi importante instigar aos gestores que se colocassem ao lado dos professores para enfrentar esse desafio, os profissionais passaram a intervir e atuar com os estudantes de maneira mais confiante, e passaram gradualmente a utilizar práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras a fim de facilitar a aprendizagem de seus estudantes, reforçando a ideia:

A escola que tem profissionais comprometidos e confiantes dispõe de muito mais chances de intervir de maneira conveniente em diversas situações, sejam elas de conquistas ou até mesmo de conflitos e disputas. O ambiente influencia muito no trabalho a ser realizado e, por isso, se existir cooperação e envolvimento de todos, o espaço será, sem dúvidas, mais rico, solidário e atraente (LIMA, 2007, p. 121).

A gestão escolar estimulou os profissionais à mudança de postura frente à inclusão, promovia formações contínuas, estabelecia parcerias válidas e participava do processo de solicitação de programas e ações, tanto em âmbito municipal, como estadual e nacional, pois Tezani (2009, p.3) afirma que,

o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Complementando este pensamento, Machado (2000) defende que o papel do gestor na constituição de uma escola inclusiva deve estar centrado na formação do seu quadro de professores e funcionários, na troca de experiências, informações e ideias para o planejamento das aulas, valorização do trabalho colaborativo, elaboração do PPP com objetivos e metas claras e possíveis, administrar e solicitar por meio dos programas a ações do MEC recursos humanos e financeiros para acessibilidade arquitetônica e pedagógica. “Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Refletindo sobre as dificuldades, desafios e a importância da formação, inclusive da equipe gestora para promover a inclusão no contexto escolar, a diretora escolar ressaltou que:

O que estamos tentando fazer é isso, tentar aprender um pouquinho para poder passar para os nossos professores, e indo atrás daquilo que é possível. Tentamos trazer uma sala de recursos multifuncionais itinerante que não conseguimos, trazer a professora Danielle²⁵, que é estudiosa, para conversar com os professores. Mas infelizmente nem sempre temos esse apoio e ficamos esbarrando. (DR)

Por meio desta fala, observa-se que o conhecimento para a solicitação de programas e ações do MEC e a formação de professores deve ser eixo central da reflexão. Santos (2011, p.43) alega que a implementação de políticas públicas que tangem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva passou a exigir novas práticas inclusivas, tanto de professores como de gestores, a fim de garantir a transformação efetiva de uma escola inclusiva que garanta com qualidade e equidade a educação para todos.

²⁵ Referente à experiência formativa descrita no capítulo metodológico.

No entanto, no excerto, percebe-se as tentativas da gestão escolar em transformar a realidade escolar e constituir uma escola inclusiva por meio daquilo que está ao seu alcance. Infelizmente, como exposto pela gestora, nem todos os objetivos previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), são possíveis em todos os contextos escolares, no entanto cabe aos profissionais da educação de cada instituição ir em busca de alternativas que condigam com a sua realidade, como tentou-se auxiliar a equipe gestora da escola.

Rodrigues (2006, p. 306) alega que a inclusão é um desafio inerente ao exercício da gestão escolar que a assume, visto que,

a profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional.

Dessa forma, será discutido nos tópicos a seguir as principais ações desenvolvidas pela equipe gestora escolar, participante desse estudo, para superar o desafio de constituir uma escola inclusiva, a partir de suas possibilidades. Assim, o segundo eixo temático está subdividido em três tópicos: Formação Continuada de Professores: olhar da gestão escolar, Programas e Ações: efetivos ou paliativos?, e, Sala de Recursos Multifuncional Itinerante: alternativa diante dos desafios.

3.2.1 Formação Continuada de Professores: olhar da gestão escolar

A equipe de gestão escolar procurou realizar a formação continuada dos professores que atuam na unidade escolar, seja em momentos no HTPC, conversas informais, encontros formativos, cursos de formação, indicações de cursos e leituras, entre outros.

Em relação à inclusão, a gestora DR acredita que

a função da gestão é fazer a conscientização dos professores de que eles precisam mudar a sua prática (DR).

A partir de seus estudos Tezani (2004) aponta passos a serem desenvolvidos para que a escola se torne um ambiente mais inclusivo, dentre os tais: a preparação e a formação da equipe escolar para trabalhar de maneira colaborativa, visando o compartilhamento dos diferentes saberes e setores da comunidade.

Bergamo (2009, p. 61) alega que,

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

A formação dos profissionais foi essencial para melhorar o processo de ensino e também para o enfrentamento das diversas situações que demandavam dos professores no cotidiano escolar.

Mergen (2013, p. 13) afirma que “frente à ruptura dos novos paradigmas da inclusão, a gestão escolar, além de agente modificador do panorama, deve ser um conhecedor das transformações no contexto histórico”. Ou seja, para formar os profissionais da educação que atuam na escola, os gestores precisam, primeiramente, buscar formação para si. Conforme exposto no capítulo metodológico desse estudo, foi desenvolvida uma intervenção formativa com a equipe gestora da unidade escolar, tendo como base os documentos legais norteadores da proposta da escola e da inclusão escolar. Os documentos legais discutidos com a equipe gestora foram apresentados no primeiro eixo de análise, visto que estavam relacionados à compreensão e estudo sobre a função social da escola e a inclusão escolar.

3.2.1.1 Seminário de Educação Inclusiva: sensibilização

Em virtude da intervenção formativa, as gestoras da EMEF “S”, consideraram importante ampliar a formação para seus professores.

Os nossos professores precisam compreender que ninguém nunca estará formado para trabalhar com a diversidade que tem aqui na escola. Os nossos professores precisam compreender que a função deles aqui na escola é ensinar a todos (DR).

Para dar início às atividades, foram convidados pesquisadores para abordar a inclusão e a responsabilidade e atuação do professor em sala de aula, tendo em vista a resistência de alguns profissionais para ensinar em classes heterogêneas. Assim, a pesquisadora apresentou à gestão escolar dois estudiosos da área que poderiam contribuir com a formação dos professores: a Professora Doutora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, professora

na UNESP e na UNOESTE, e o Professor Mestre José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti²⁶, estudante de doutorado pela UNICAMP.

O planejamento desse HTPC formativo, ocorreu porque a professora auxiliar, mãe do estudante P. com lesão cerebral devido a anóxia perinatal, e a professora de Matemática no 5º ano, se desentenderam por motivos pedagógicos relacionados à inclusão do estudante.

Cada estudante tem que caminhar com o que eles conseguem. (CP)
A Professora N. de matemática do 5º ano esta tendo problemas com a Professora Y., a nossa auxiliar. O estudante P. filho da Professora Y. teve anoxia perinatal, por isso ele tem parte do cérebro comprometido, e esta tendo muita dificuldade na matemática, e a professora N. não tem um olhar diferenciado para ele. Ela precisa entender que atualmente ela não encontra mais os estudantes de antigamente que ela estava acostumada. Precisamos conversar com ela, e explicar que ela precisa mudar o seu olhar, suas atitudes, antes que ele não queria mais participar das aulas dela. (VD)
Temos muitos professores com discursos maravilhosos, mas que na prática não fazem nada. (DR)

A situação gerou desconforto no ambiente escolar e preocupação à equipe gestora, que demonstrou desejo em transformar a teoria, que muitos professores aparentavam ter em práticas pedagógicas inclusivas.

E sobre nossa formação aqui na escola? Estou preocupada com isso.
Se o Professor José Eduardo puder vir será ótimo! Ainda mais para falar sobre matemática inclusiva, depois de toda confusão que houve entre as duas professoras. Temos que fazer uma roda de conversa para que elas possam tirar dúvidas, conversar, interagir com ele. Estou ansiosa. (DR)
Mas será apenas para a nossa escola? (CP)
Sim. Nós estamos correndo atrás. (DR)
Eu acho que a Divisão vai brigar com a gente. (CP)
Mas, somos nós quem estamos estudando, e correndo atrás da formação dos nossos professores. Infelizmente não podemos agir por gestores desinteressados da rede municipal de educação. (DR)

O excerto acima revelou o interesse da gestão escolar em desenvolver a formação dos profissionais que atuam na escola. E, além disso, houve uma preocupação por parte da gestora CP em ampliar a formação para outras instituições escolares municipais. No entanto, a gestora DR achava que seria melhor fazer esta formação apenas para a EMEF “S”, pois este interesse deveria partir dos gestores de outras unidades também. Mas, a gestora CP acreditava ser importante ampliar a formação e atingir um público maior de professores. Com incentivo da pesquisadora e da gestora CP, a gestora DR concordou que, mesmo não havendo interesse por

²⁶ Formado em Pedagogia e Matemática.

parte de outras instituições de ensino, a oportunidade de ouvir pesquisadores atuante na área seria um momento rico de aprendizagem para todos.

Diante desta concordância, pesquisadora e gestoras passaram a estudar meios para que a formação se ampliasse para toda a Divisão Municipal de Educação, que compreende sete escolas públicas gratuitas, uma escola particular e uma instituição especializada²⁷. Além disso, os temas discutidos nas palestras da formação foram decididos colaborativamente entre a equipe de gestão escolar, conforme exposto a seguir:

No plano de carreira está escrito que o município ofereceria no recesso escolar de janeiro e de julho. Porém isso só aconteceu uma vez. Já passei para a secretária que a Professora Danielle virá no recesso escolar falar sobre a Educação Especial e Inclusiva. Ela é direta, e eu acredito que os professores irão sugar ela. Os professores vão querer cada um puxar a palestra para o seu problema pessoal em sala de aula, e não deve ser assim. Ela virá em um período. Diante do que estudamos eu acho que seria interessante ela abordar um esclarecimento sobre a educação inclusiva, estou errada? (DR)

Acho que não, porque os nossos professores precisam estar preparados para receber, atender, ensinar a qualquer criança. Então ela pode falar o que é a inclusão. (VD)

O que é incluir um estudante? Qual é a função do professor? Porque eles acham que só porque eles recebem um estudante com deficiência eles querem um especialista o tempo inteiro com eles para dizer o que pode e o que não pode, na verdade querem para fazer o trabalho deles. (DR)

Eu penso que seja melhor ela abordar a inclusão a partir da lei, quais são os direitos e deveres. Porque seria uma doutora falando para nós quem tem direito a que e qual é o nosso dever. (VD)

Ela dizer claramente sobre a política. (DR)

Gente, será que o professor que vocês querem que venha falar sobre matemática inclusiva, não pode vir no recesso também, junto com a Professora Danielle? (VD)

Percebe-se que ambas gestoras estiveram envolvidas no processo de escolha das temáticas, refletindo sobre possíveis temas e interações que os professores poderiam ter com os pesquisadores convidados. Com o excerto pode-se analisar que a gestora DR esteve empenhada em estabelecer o contato com a Divisão Municipal de Educação para que a formação pudesse acontecer para os profissionais da educação de toda rede.

Além disso, a equipe gestora reconheceu a necessidade de direcionar a formação aos funcionários que atuam com os estudantes, tendo em vista que esses interagem e também formam e ensinam, em diversos aspectos, dentro do contexto escolar.

²⁷ APAE.

Sabe o que estamos esquecendo? Precisamos de algo para os funcionários, até mesmo os do transporte. Vai que algum aluno tem uma convulsão... precisamos de algo sobre socorros, como lidar, como falar, como atender, como ajudar. (VD)

Acho muito importante essa conversa com os funcionários, precisamos ver alguém. (DR)

Será que essa professora Danielle não pode falar sobre isso também? (CP)

Ah, acho melhor ela focar apenas na legislação e a responsabilidade de cada um: gestor e professor. (DR)

Mas quando uma criança com deficiência esta dentro de um transporte o motorista se torna responsável por ela. (VD)

Sim, eu concordo, mas você não acha melhor trazer alguém que fale melhor a linguagem deles? Talvez alguém que eles já conheçam, porque os funcionários, ao contrário dos professores, não têm tanto contato. (DR)

Pode ser. Acho que talvez um advogado que fale sobre os direitos e deveres e alguém da saúde. O que vocês acham? (VD)

Perfeito. (CP)

E essa formação, para os professores, será apenas para o PEB I ou será para o PEB II também? (VD)

Sinto muito, mas a nossa secretária terá que se organizar e atender os dois níveis. É importante para todos. (DR)

O excerto acima é fundamental para compreensão da transformação da equipe gestora em relação à inclusão escolar, pois é possível perceber que as três participantes se mantem envolvidas no assunto, buscam colaborativamente alternativas para que a formação aconteça. Além disso, é visível a postura da gestora D.R que, anteriormente achava melhor que a formação acontecesse apenas para seu quadro de professores, e que, nesse momento passa a defender a formação para os funcionários e também para ambos os níveis da Educação Básica que estão sob responsabilidade da Divisão Municipal de Educação.

Finalizando o planejamento da experiência formativa, a gestora D.R estava se sentindo plena por poder proporcionar aos professores um momento de formação.

Vai ficar muito interessante a fala da Danielle de manhã e a do José Eduardo a tarde, porque as falas irão se complementar: o que é inclusão e depois quais são as práticas que o professor pode desenvolver em sala de aula. Será ótimo. (DR)

Para que os temas se complementassem, como exposto pela gestora DR, ocorreram discussões e planejamento, que envolveu a pesquisadora e as três gestoras. Além disso, houve a aceitação da Divisão Municipal de Educação em desenvolver o evento, conceder o local que comportasse aproximadamente 70 professores e 30 gestores do município.

Assim, foi realizado um encontro com os professores e gestores de toda a rede de ensino da Divisão Municipal de Educação, conforme a Figura 3. Essa experiência formativa se intitulou como “Seminário de Educação Inclusiva”.



Fig. 3 – Gestores e Professores no Seminário de Educação Inclusiva.
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

A palestra intitulada “Práticas Educacionais Inclusivas: legislação e ação”, ministrada pela Professora Doutora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, abordou os principais marcos legais sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como as principais ações que as escolas públicas podem desenvolver para alcançar o patamar de uma escola inclusiva, que reconheça, valorize e problematize as diferenças de cada estudante.

Durante a palestra, os professores participantes levantaram diversas questões polêmicas, como sua não preparação para lidar com salas de aulas heterogêneas, além de considerarem as políticas públicas de inclusão escolar utópicas, geradas principalmente pela falta de conhecimento de programas de ação da SECADI/MEC voltados à formação docente e à implementação de recursos e estratégias voltados aos EPAEE matriculados nas escolas.

Figueiredo (2010), enfatiza que dentre as inúmeras dificuldades para se incluir nas escolas atualmente, encontra-se a atitude dos educadores que ignoram os princípios que norteiam a inclusão escolar e alegam que são incapazes ou despreparados para trabalhar com estudantes que apresentam alguma deficiência.

Dentre os fatores alegados pelos professores participantes, contra as perspectivas presentes na legislação, afirmaram não estar preparados para trabalhar com estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem severas, e diferenças marcantes, pois não tiveram disciplinas durante a licenciatura, e não possuem verba e nem tempo para realizarem cursos na área. Infelizmente os desafios mencionados pelos professores são contemporâneos e inerentes ao momento político em que se encontram.

A palestrante fez com que refletissem sobre essa fala, o que gerou certo desconforto, pois perceberam que incluir não depende exclusivamente da formação inicial, mas sim do desejo e na mudança da prática diária, bem como da compreensão de que ensinar não pode partir da perspectiva de que todos vão aprender do mesmo jeito. O desconforto foi gerado, pois foi perceptível que eles se sentiram incomodados e fora de sua zona de conforto, uma vez que ficaram desestabilizados ao perceberem que a inclusão é um desafio pertinente à sua profissão e cabe a si mesmo buscar meios para sua superação, garantindo qualidade ao ensino ministrado.

Além disso, refletiram que a licenciatura em si não garante que aprendam a lidar com as dificuldades enfrentadas no interior de uma escola pública, e nem como incluir estudantes com as características supracitadas. Incluir significa aceitar que as pessoas podem aprender segundo as suas capacidades e especificidades, desde que sejam dadas condições para que isso ocorra, ou seja, os métodos de ensino precisam ser revistos. Assim, fica nítido que há uma grande necessidade de que a formação inicial possibilite a vivência dos educadores nas escolas que desenvolvem boas práticas.

Pôde-se perceber, no seminário, que o desconforto gerado fez com que fosse atingido o objetivo da experiência formativa, pois a problematização das questões levantadas pelos professores favoreceu a reflexão do grupo em relação ao que podem fazer para incluir os estudantes. Auxiliou na reflexão que se queria proporcionar aos participantes: os estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem são desafios, e, cabe a cada profissional da educação superar esse desafio da melhor maneira possível, tanto para o estudante como para si mesmo, e, só se saberá superá-lo com a própria prática enquanto docente. Sempre lembrando que para chegar ao ideal, deve-se trabalhar com o que é possível.

Em termos das políticas educacionais, pôde-se observar que os professores e gestores conheciam alguns programas de ação do MEC, como a SRM, porém, não sabiam como solicitá-la. As orientações para solicitação foram suscitadas durante a palestra, bem como outras informações para acesso e solicitação de outros programas e ações da política nacional. A Professora Doutora Danielle apresentou aos participantes o Manual de Orientação: programa de implementação de sala de recursos multifuncionais, elaborado em 2010 pela SECADI, abordando os temas presentes nesse documento, como um passo a passo para acesso ao *link* inerente à solicitação.

Vale destacar que essa palestra incentivou as mudanças na EMEF “S” campo da pesquisa, por parte dos profissionais que dela participaram, visto que passaram a abordar o tema inclusão em suas reuniões de HTPC, conselho de classe, conselho de escola, entre

outras. Sempre que algum professor ia questionar sobre a dificuldade de algum estudante, ou alguma situação a gestora D.R sempre lembrava:

“É a prática que vai nos ensinar a como trabalhar com o estudante com deficiência” (DR).

Além disso, os professores passaram a questionar a equipe gestora em relação à solicitação de recurso, programas e ações do MEC. E, a equipe gestora passou a refletir sobre a maneira que a inclusão escolar era abordada com os professores e funcionários, como acontecia o planejamento das aulas, e suas posturas em relação aos estudantes nos espaços comuns da escola.

A palestra intitulada “Possibilidades para Ensinar Matemática na Perspectiva da Inclusão”, ministrada pelo Professor Mestre José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, procurou levar caminhos de como trabalhar conceitos de Matemática de forma inclusiva, uma vez que esta é uma das disciplinas mais polêmicas no processo ensino e aprendizagem da escola. Para tanto, abordou práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de matemática, e apresentou sugestões de atividades práticas de resolução de problemas, em que todos os estudantes podem participar e aprender a partir de suas potencialidades. O palestrante, procurou mostrar a importância de os estudantes serem protagonistas do seu processo de construção de conhecimentos, e, para tanto, o professor pode organizar situações em que os conteúdos sejam contextualizados, apresentar recursos e materiais concretos que auxiliem a todos os estudantes, independentemente de sua deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Os professores participantes questionaram sua função enquanto docentes, pois atividades práticas demandam muito tempo para sua preparação e desenvolvimento. Assim, colaborativamente, o palestrante convidou a todos para realizar um planejamento de aula, envolvendo uma situação-problema e conceitos matemáticos. A partir dessa atividade formativa, os participantes compreenderam que desenvolver uma prática na perspectiva da educação inclusiva é possível, desde que seja planejada, com vistas às características dos estudantes, aos recursos disponíveis na escola e principalmente: que a avaliação dos estudantes seja formativa.

Nessa formação o palestrante mostrou também que este tipo de atuação na avaliação, o erro não é utilizado para punir ou classificar os alunos, mas indica o que os estudantes podem vir a saber.

O palestrante ressaltou a importância do ato de planejar as aulas, pois, nesse momento o professor pode refletir sobre o currículo prescrito, em ação e oculto, de acordo com Libâneo (2001), e não utilizar apenas o livro didático como o orientador para seu trabalho.

Ao discutirem sobre as atividades, alguns professores perceberam que já desenvolvem ações coerentes com os pressupostos da educação inclusiva. A reflexão colaborativa, gerada através da palestra, que motivou os professores a repensarem sobre o trabalho que desenvolvem, possibilitou a verificação de que é possível incluir todos os alunos nas aulas e que para isso a intenção ao planejar a aula deve ser a de valorizar as capacidades individuais de todos, valorizando os diferentes caminhos que todos seguem para aprender.

A experiência formativa estimulou os profissionais a refletirem sobre sua própria prática, bem como conhecer as possibilidades da escola pública para a inclusão de todos os estudantes, desde os aspectos legais, até os aspectos da prática.

A atividade encerrou o primeiro semestre letivo de 2016. Esses momentos de formação e reflexão geraram mudanças de pensamento e concepção em relação à inclusão escolar nos gestores, professores e funcionários da EMEF “S.”, visto que passaram a modificar sua prática para atender as necessidades das diferenças presentes na escola. Acredita-se que houve mudança de prática em outras unidades escolares, participantes da experiência formativa, no entanto, não foram analisadas as demais realidades.

No início do segundo semestre letivo do ano de 2016, considerando as reflexões que foram realizadas ao longo da experiência formativa, houve a necessidade de voltar para o campo da pesquisa para observação, pois a equipe gestora apresentou novas angústias e anseios em relação a como fazer a inclusão se constituir no contexto escolar, porém, pôde-se perceber que houve uma mudança de postura em relação à forma como o assunto era abordado na escola. A equipe gestora passou a refletir sobre a maneira que a inclusão escolar era abordada com os professores, como acontecia o planejamento das aulas, suas posturas em relação aos estudantes nos espaços comuns da escola, entre outros.

Esse momento de reflexão permitiu o início da constituição de uma escola inclusiva, pois a equipe de gestão escolar passou a se sentir incomodada com as ações excludentes, que antes eram corriqueiras e despercebidas, e a se questionar sobre as possibilidades que pudessem contribuir para a formação dos estudantes.

A reflexão dos professores participantes sobre os assuntos que foram abordados durante o Seminário de Educação Inclusiva foram importantes para que eles (re)pensassem sua própria prática pedagógica, gerando uma consciência de que é possível reivindicar por

políticas educacionais em prol do sistema, bem como tornar uma aula inclusiva dentro das possibilidades de uma escola pública.

Esses resultados mostram que o processo formativo para a construção de uma escola inclusiva deve ser realizado instigando os educadores a um novo fazer pedagógico que possibilitem que as habilidades e competências sejam valorizadas. Ou seja, não é apresentando as dificuldades de cada deficiência e como essas pessoas se comportam, que se conseguirá proporcionar a inclusão dos EPAEE no âmbito educacional. Mas sim, apresentando aos profissionais possibilidades diante dos desafios enfrentados pela escola pública, a partir de práticas, ações e estratégias que podem ser desenvolvidas cotidianamente no contexto escolar.

A reflexão tem sido considerada como elemento essencial para formação de professores. De acordo com Liberali (1996, p.20) “refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum”. Considerando o ocorrido durante a experiência formativa proporcionada aos professores da rede municipal de educação, pode-se observar que os professores conseguiram perceber que uma mudança de postura em sala de aula pode favorecer a inclusão dos estudantes. E, os gestores que participaram deste momento puderam compreender que existem diversos programas e ações do MEC que podem auxiliar na constituição de uma escola para todos.

Os palestrantes escolhidos para formar os funcionários foi um advogado que abordou os direitos e deveres das pessoas com deficiência, e uma enfermeira que abordou os primeiros socorros.

3.2.1.2 Grupo de Discussão: formação teórica e prática

A partir das reflexões que surgiram após o Seminário de Educação Inclusiva, para complementar os resultados obtidos, reforçar o processo formativo e refutar a subjetividade da análise dos dados, foi empregada a técnica do GD com o intuito de promover debates entre a equipe gestora e os professores. Dessa forma, procurou-se contribuir com as necessidades formativas que foram vivenciadas durante a etapa de diagnóstico e conhecimento da realidade escolar. Assim, foram realizados três encontros durante o HTPC em que a pesquisadora utilizou a técnica do GD e três encontros de HTPC em que a gestora CP abordou a temática inclusão de maneira reflexiva. Ambos os momentos foram planejados colaborativamente entre pesquisadora e equipe gestora, mas especificamente com a coordenadora pedagógica.

Ao expor seu objetivo ao empregar o GD, as gestoras expuseram suas opiniões sobre a efetividade deste momento, tendo em vista que, após a experiência formativa eles também gostariam de ouvir o quadro de professores sobre as mudanças de postura que estavam acontecendo na escola por parte da gestão.

Acho interessante você ouvir nossos professores nesses grupos de discussão. É melhor você utilizar os HTPC, discutir temáticas que você acha pertinente e que possam ajudar eles em sala de aula. Pode utilizar o tempo que for necessário. Sabe por que? Quando você estiver com os professores e eles perceberem que você vai ouvi-los e contribuir com a prática deles, todos eles irão expor a situação de suas salas de aula. É um assunto angustiante e importante. (DR)

Eu ainda acho que tínhamos que ter um espaço reservado para esse tema todo mês. (CP)

Após a aprovação da equipe gestora, iniciou-se o processo de planejamento da ação que desencadeou o GD.

Vamos montar seu cronograma? (CP)

Sim. (P)²⁸

Essa semana eu vou conversar com eles no HTPC para problematizar as temáticas que você pode abordar e definir o que vai ser melhor para elas e para você também. (CP)

Tudo bem. No grupo de discussão pretendo levantar temáticas que possam ser discutidas por você em HTPC. (P)

Sim, isso. Na verdade, você vai me dar um norte, porque eu sei que preciso formar elas, mas para isso preciso me formar e você está me ajudando com isso. E como sabe mais do que nós, você pode estar presente quando eu for conversar com eles para tirar as dúvidas. (CP)

Quero te acompanhar sim C.P Mas não sei mais do que vocês! Estou aqui para aprender! (P)

Percebeu-se o envolvimento da gestora C.P com este momento de coleta de dados. Apesar de não estar ativa academicamente, a gestora apresentou interesse em pesquisar artigos relacionados e abordar o tema de maneira atrativa aos professores.

E como é isso de grupo de discussão? (CP)

É uma técnica de pesquisa, que resumidamente envolve uma conversa com perguntas e respostas. É, na verdade, um exercício de reflexão. (P)

Hum, muito interessante. Os nossos professores não têm esse hábito de parar e refletir, de ver se o que eles estão fazendo está dando certo. (CP)

Mas nós vamos construir um conceito de inclusão juntos, definir o que seriam práticas inclusivas. (P)

Ah! Legal. Você está falando do que você quer fazer para coletar dados para a sua pesquisa? Nós já estamos tão habituadas com você aqui nos

²⁸ P. será a sigla utilizada para representar a Pesquisadora em excertos.

ajudando que até esquecemos que tudo isso faz parte do seu mestrado. Ai que orgulho. (DR)

A gestora DR é uma diretora muito ativa e envolvida com todas as atividades escolares, além disso está sempre disposta a auxiliar e contribuir com o desenvolvimento de todos. Ao compreender o GD e as atividades que a gestora CP iria desenvolver em seguida, a gestora D.R sugeriu temas a serem apresentados justificando sua importância no contexto escolar.

Explica para ela o que você pretende fazer, achei tão interessante, vai me ajudar tanto. (CP)

Primeiramente irei levantar alguns questionamentos com os professores sobre tudo o que nós temos discutido aqui, e em seguida vou sentar com a CP para planejarmos um HTPC reflexivo, com estudos, vídeos. Assim a CP poderá começar a formar o quadro de professores e posteriormente os funcionários. (P)

Excelente! Quem vai trabalhar com essa parte dos textos, da formação? (DR)

Eu, preciso começar a estudar mais sobre essa temática. (CP)

Então, olha aqui esse texto²⁹ que legal, ele fala sobre a inclusão e a aprendizagem significativa. Esse é um texto legal, a autora fala sobre o significado da aprendizagem para os estudantes com e sem deficiência, e como adaptar a aula de uma maneira que todos sejam incluídos. Você precisa sacudir os nossos professores! Incomodar eles para ver se deixam essa resistência de lado e comecem a ser mais inclusivos. (DR)

É, vai sobrar para mim né? (risos) (CP)

Sua função enquanto coordenadora. Sabe que seria interessante abordar também, que a inclusão não é só para as crianças com deficiência, porque aqui na escola nós temos vários estudantes com casos gravíssimos de família desestruturada, que precisam de atenção, de amor, e de serem incluídos aqui. (DR)

Para iniciar os GD, foi discutido sobre o conceito de inclusão, pois percebeu-se que o mesmo ainda não era compreendido nem pela equipe gestora e nem pelo grupo de professores. O primeiro GD durou cerca de 50 minutos, e contou com a participação das três gestoras e 20 professores, que interagiram diante dos questionamentos que levaram a compressão sobre o conceito de inclusão e aos sujeitos que estão relacionados a ele.

Inicialmente os participantes se incomodaram, pois, partindo do senso comum, os professores concebiam a inclusão exclusivamente para as pessoas com deficiência, e chegaram a relatar que não estabeleciam relação com os fatos do dia a dia, pois para eles lidar com as pessoas com deficiência era o mais difícil, e, portanto, apenas essa relação era

²⁹ PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In: **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul 2001 – jul 2002.

considerada como inclusão. Fato contraditório, tendo em vista que no cenário social existem diversas discussões relacionadas ao preconceito racial, intolerância religiosa, questões de gênero, entre outras. Além disso, todos interagiram, expuseram suas opiniões e exemplificaram, o que permitiu compreender a reflexão sobre o tema.

A partir do primeiro GD foi extraído o pensamento da diretora escolar, durante a discussão com os professores:

Quando a gente fala em incluir, inclusão, a gente já pensa diretamente nas pessoas com deficiência né, e a gente precisa saber que não é só isso (DR).

Nesse momento, os profissionais que participaram, discutiram e refletiram sobre o que é estar incluído no contexto escolar, e como o currículo pode influenciar para que isto aconteça. Nesse momento, gestores e professores presentes concluíram previamente que a inclusão é reconhecer, conviver, problematizar e lidar com as diferenças a fim de potencializar as habilidades e conhecimentos do outro tornando-o pertencente ao ambiente educativo, e isto gera desestabilizações que nos fazem sair da zona de conforto e refazer o contexto em que se está inserido a partir de mudanças, perceber que esta formação era falha, ou seja, que era exatamente o que se preconiza nas formações iniciais, muitas vezes de forma apenas teorizada.

A inclusão não vai acontecer, porque se fala de inclusão há mais de 10 anos e até hoje estamos batendo na mesma tecla, a gente não consegue incluir o estudante. E vai continuar assim, enquanto nós não mudarmos a nossa prática, o nosso olhar, e vamos conseguir isso estudando, vivenciando (DR).

A partir do excerto acima, extraído da fala da gestora DR durante um GD, pode-se perceber que ela inicia sua fala afirmando que a inclusão não irá acontecer, pois reflete sobre sua própria realidade, sobre a maneira como seu município está configurando, em que cabe à cada unidade de ensino lutar com suas próprias forças a fim de garantir uma efetiva inclusão e um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade a todos. Por isso, justifica dizendo que a transformação de práticas excludentes em práticas inclusivas é fundamental para que todos os estudantes se sintam pertencentes ao ambiente educativo sem discriminações. Para tanto, cada pessoa envolvida neste processo precisa modificar sua forma de olhar para a inclusão e aos inerentes a ela, a partir de estudos e vivência cotidiana, em busca de soluções para este desafio.

No segundo e no terceiro GD foi discutido sobre as possíveis ações que podem ser desenvolvidas tanto pela equipe de gestão escolar como pelos professores em sala de aula.

Para esta discussão considerou-se os desafios vivenciados pela escola pública, pelos professores cotidianamente em sala de aula, e pelos gestores para administrar burocrática e pedagogicamente a unidade escolar. Além disso, ponderou-se sobre a realidade do município, que não conta com o apoio de profissionais da Educação Especial e nenhuma outra iniciativa para desenvolver a inclusão em escolas regulares. Dessa forma, um ponto fortemente defendido pela equipe gestora e pelos professores foi o estabelecimento de parcerias com profissionais de outras áreas como psicologia, fonoaudiologia, psiquiatria, psicopedagogia, entre outras; que caracteriza a intersetorialidade que está prevista pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os professores alegaram que além do apoio de outros setores, consideram importante o envolvimento da família no processo educacional de seus filhos, pois se estes não participam o trabalho dos professores e dos profissionais serão mínimos e pouco efetivos.

Vale destacar que após cada encontro de GD, a gestora CP elaborava HTPC a partir de textos acadêmicos e artigos científicos que permitissem fundamentar as discussões ocorridas. Assim, pretende-se verificar as estratégias utilizadas pela equipe gestora na disseminação dos princípios de uma cultura inclusiva no contexto escolar, por meio da formação continuada da equipe.

Conforme o excerto abaixo, extraído da transcrição do segundo GD, a gestora DR expõe a situação de sua unidade escolar apresentando a necessidade de buscar compreender as nuances da educação inclusiva, visto que os estudantes permanecem em média cinco anos na instituição de ensino.

As professoras vem desesperadas “O que eu vou fazer?” e eu devolvo “ O que nós vamos fazer?”, porque nós não temos resposta para todas as situações, e por isso precisamos buscar porque esse ano ele [estudante] é da professora X, ano que vem é da Y e por ai vai. (DR)

O excerto acima evidencia o início da reflexão sobre as possíveis ações que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar para potencializar a inclusão. É válido mencionar que a gestora DR tem por intuito que os professores reflitam sobre sua situação e passem a atuar criticamente sob as oportunidades que tem sido oferecida como a experiência formativa com os pesquisadores convidados, em HTPC, entre outros. Além disso, expõe que a função de ensinar é do professor, mas todos os profissionais que atuam na escola precisam se preparar para a inclusão.

Após a fala da gestora DR, uma das professoras presentes expôs que já estava participando de formações que subsidiam sua prática pedagógica em sala de aula, e que por isso tenta envolver e incluir a todos em suas atividades cotidianas, mas, que sente a necessidade do envolvimento dos profissionais de outras áreas que atendem aos estudantes, bem como de suas famílias. Desta forma, recordando e refletindo sobre os estudos sistemáticos a equipe de gestão escolar evidenciou e expôs a articulação intersetorial preconizada pela política nacional, sendo questionada pelos professores por saber da existência dessa prática e ainda não estabelecer parcerias efetivas.

Ante a realidade do município, das leituras sistemáticas sobre as políticas públicas no que tange a Inclusão Escolar, e das discussões que aconteceram nos três GD e nos três HTPC reflexivos, pôde-se concluir preliminarmente que a articulação intersetorial seria uma possibilidade em meio a tantos desafios, incertezas e inseguranças para que a inclusão se efetivasse na unidade escolar.

O discurso presente, entre os professores, da EMEF “S”, era de não se encontrarem preparados para lidar com a heterogeneidade, e especificamente com as deficiências e transtornos dos estudantes. No entanto, o inciso III, do artigo 59 da LDBEN (Lei 9.394/96), afirma que serão assegurados aos estudantes público-alvo da educação especial, “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*”³⁰.

Os profissionais da educação que, realmente, se interessam em fazer a diferença na vida de seus estudantes e proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada, precisam cobrar as autoridades competentes responsáveis por seus estabelecimentos de ensino a fim de que proporcionem uma formação continuada que auxilie esses profissionais a se sentirem seguros a trabalhar com as diferenças em sala de aula.

Entretanto, acredita-se que só se esteja preparado para lidar com as diferenças e com as especificidades de cada estudante, quando encararem e enfrentarem a inclusão como um desafio inerente ao contexto educacional e social. Pois, na prática aprende-se a lidar com os estudantes, com seus saberes prévios, interesses, habilidades e potencialidades, e assim, se tem a oportunidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e contextualizado, além de inclusivo.

³⁰ Grifo nosso.

Em um dos HTPC planejados, organizados e executados pela gestora CP, foi refletido sobre alguns excertos do artigo científico “O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola”, elaborado pela Professora Maria Tereza Égler Mantoan, em 2004. Esse texto foi sugerido por um dos pesquisadores que participou do Experiência Formativa, pois acreditava que poderia suscitar nos participantes reflexões sobre o porquê e a importância da inclusão no contexto escolar.

Para reflexão do texto, coordenadora e pesquisadora, organizaram os professores e gestoras D.R e V.D em grupos de até cinco participantes, e dividiram excertos do texto que abordavam a temática que havia sido discutida nos GD. Cada grupo teve por dever apresentar o excerto que havia sido entregue aos demais participantes e propor uma ação prática de como garantir ou refutar o que havia sido escrito pela autora. Em reflexão, chegou-se à conclusão de que é necessário combater o retrocesso educacional, pois a escola é para todos, um direito garantido desde a Constituição Federal de 1988.

No entanto, vive-se em um embate entre o posicionamento histórico e o posicionamento pedagógico, pois a escola ainda idealiza seus estudantes, visto que a maioria dos professores não frequentou a escola aberta as diferenças que caracterizam e constituem os estudantes com ou sem deficiência e replica as práticas excludentes que vivenciaram durante seu processo de escolarização. Esse fato foi reconhecido pelos participantes, que propuseram, como já havia sido afirmado pelos pesquisadores convidados, algumas práticas pedagógicas inclusivas para a sala de aula.

Após a leitura do artigo científico, durante o HTPC a gestora VD apresentou a situação em que a escola se encontra e alegou que enquanto estiverem conformados com a mesma, a inclusão escolar estará comprometida.

Não estamos preparados para a inclusão: o espaço físico é inapropriado, não temos professores e funcionários formados para isso. E, não estaremos preparados até sermos desafiados a enfrentar e vivenciar a inclusão, tentando fazer o melhor para os nossos estudantes. (VD)

Esse pensamento da vice-diretora escolar reflete a angústia e a expectativa que muitos profissionais das escolas públicas sentem quando atuam em uma escola aberta as diferenças. Assim, percebemos que a reflexão sobre o processo histórico e legal de nossas escolas e das pessoas que dela fazem parte pode provocar e facilitar mudanças significativas no que diz respeito à inclusão escolar, tornando-a possível.

Diante do excerto é possível compreender que nem o espaço e materiais permitiam que aos profissionais que atuam na EMEF “S” passassem a desenvolver práticas inclusivas efetivas, mas, ao estudarem e compreenderem as possibilidades que poderiam ser desenvolvidas a partir dos programas e ações, tiveram essa oportunidade. Tendo em vista o objetivo específico: averiguar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do processo formativo da equipe gestora na disseminação dos princípios de uma cultura inclusa no contexto escolar.

Considerando o exposto sobre as intervenções formativas que aconteceram ao longo do desenvolvimento deste estudo, a seguir será apresentado os programas e ações do MEC e o processo de solicitação da SRM itinerante.

3.2.2 Ações da Gestão para participar dos Programas e Ações do MEC

Este tópico tem por função apresentar os resultados obtidos a partir das ações da gestão escolar para promover a inclusão no contexto escolar, após a intervenção formativa realizada pela pesquisadora com as três participantes desse estudo, para tanto pretende-se refletir sobre a importância dos programas e ações do MEC, e seus impactos no contexto da escola, campo da pesquisa. Mantoan (2002, p. 4) defende que,

para melhorar a qualidade do ensino e para se conseguir trabalhar com as diferenças nas salas de aula é preciso que enfrentemos os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão e desconsideremos as soluções paliativas, sugeridas para esse fim. As medidas comumente indicadas para combater a exclusão não promovem mudanças e visam mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas do que potencializá-los, até que se tornem insustentáveis, obrigando as escolas a buscar novos caminhos educacionais, que, de fato, atendam à pluralidade do coletivo escolar.

Percebe-se a necessidade de programas e ações, tanto em âmbito nacional como estadual, municipal e escolar, que promovam condições que permitam ensinar a todos, reconhecendo e valorizando as diferenças que caracterizam os estudantes.

Dourado (2007, p. 940) afirma que

o investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela

eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.

Assim, tem-se por objetivo identificar elementos de gestão necessários para a consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional, que visam garantir a qualidade da educação em escolas públicas.

Por muitos anos no cenário educacional brasileiro para mascarar a inclusão muitas escolas optavam por medidas paliativas, devido à obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças e adolescentes em idade escolar, assim, apenas o acesso era garantido. Conforme exposto no Infográfico³¹ do Documento Subsidiário da SECADI (BRASIL, 2015), após a homologação de um documento legal que afirma a importância do convívio com as diferenças, e, de certa forma, obriga as instituições escolares a aceitar a todos, houve crescimento significativo no número de estudantes público-alvo da educação especial. Uma vez que o acesso à educação não garante a permanência e nem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

A educação almejada para todos é aquela que desenvolve, por meio de seus profissionais atuantes e por aqueles que militam em seu favor, mecanismos possíveis para que cada estudante seja capaz de reconhecer, analisar e extinguir as desigualdades, antes mesmo que se tornem corriqueiras. Campos e Mello (2011, p. 17) exemplificam,

na realidade brasileira temos o fenômeno do analfabetismo e medidas ou políticas públicas para a sua pretensa extinção. Como acabar com ele senão viabilizar o acesso e a permanência de todos à escola, que pressupõe bons salários aos professores, formação continuada, alimentação a todos, acesso à saúde de maneira efetiva, a dignidade de ter uma casa para morar e residir, ter um trabalho, ter lazer, e tantos outros acessos aos demais bens culturais.

Conforme os autores, a sociedade atual tem agido de maneira inversa, ou seja, a criação de documentos legais, políticas públicas, projetos, e legislações, procede a partir do fato, com função reparadora, ou seja, após diversos casos de exclusão e de discriminação. “Essas intervenções solucionam ou mitigam evoluções da situação, mas, não conseguem resolver em definitivo a causa e não extinguem as desigualdades aí surgidas” (CAMPOS; MELLO, 2011, p.17).

Existem documentos legais que preveem ações que podem ser desenvolvidas para evitar que o desafio se agrave e se torne impossível de ser solucionado. Mas, desenvolver

³¹ Localizado na página 68 desse estudo.

essas ações depende exclusivamente dos sistemas de ensino e dos profissionais que neles atuam, tornando os programas e ações efetivos ou meramente paliativos no contexto escolar. Para tanto,

é preciso delinear, planejar ações efetivas que modifiquem essa situação a curto, médio e longo prazo. Um dos caminhos é a Educação, mas não é o único. E por isso mesmo, não podemos continuar a formular políticas públicas para a Educação que priorizem somente o aspecto econômico em detrimento do desenvolvimento humano e na área da Educação a qualidade desse desenvolvimento também perpassa pela qualidade da formação dos professores. (CAMPOS; MELLO, 2001, p.19)

Tento em vista que os programas e ações se tornam efetivos na medida em que os participantes de sua execução trocam experiências, buscam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que condizem com a sua realidade e assim superam o desafio. No capítulo teórico desse estudo foram apresentados diversos programas e ações do MEC que tem por objetivo contribuir com o processo de inclusão escolar, e, que são efetivos, desde que solicitados, desenvolvidos, executados e acompanhados pela equipe de gestão educacional e escolar.

O segundo tópico desse eixo temático, também esteve relacionado ao primeiro objetivo específico: *identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional*. A análise dos resultados presente nesse tópico aborda os elementos que foram necessários para que a equipe de gestão escolar desenvolvesse a solicitação e a implementação de programas e ações propostos pelo MEC para que as escolas se tornassem inclusivas. Além disso, percebe-se a efetividade dos programas e ações consolidados pela EMEF “S”, no contexto desse estudo, considerando a inclusão escolar dos estudantes.

A partir da pesquisa de campo desenvolvida e os resultados obtidos por meio da coleta de dados, a análise a seguir se refere ao processo de solicitação de um programa do MEC. Além disso, considerando a quantidade de EPAEE matriculados na EMEF “S”, a unidade escolar foi contemplada com o PDDE Acessibilidade, que visa melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

3.2.2.1 PDDE Acessibilidade

As ações desenvolvidas pelo MEC para melhorar a qualidade da educação em escolas públicas são diversas, conforme já exposto no capítulo teórico desse documento. Os programas e ações perpassam a valorização e a formação dos profissionais da educação, a

infraestrutura arquitetônica e pedagógica da escola, a aprendizagem dos estudantes, e o apoio aos pais ou responsáveis. Todos esses programas e ações buscam incidir sobre os fatores que promovam o que preconiza os documentos legais: igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade de todos os estudantes, com redução de desigualdades, equidade, reconhecimento e respeito às diferenças.

Os recursos do programa PDDE Acessibilidade são transferidos para as unidades escolares, com base no número de estudantes matriculados, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano anterior ao repasse do recurso. De acordo com o exposto, a EMEF “S.” foi contemplada por este programa pois possui seis EPAEE, com laudo, cadastrados no Sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE), e aproximadamente quinze estudantes passando por diagnóstico. Ou seja, possuem uma quantidade significativa de estudantes que justifica a contemplação pelo projeto.

Vale destacar que a aquisição e compra dos recursos aconteceu após a intervenção formativa da pesquisadora, visto que a escola foi contemplada pelo programa em 2016 e só descobriu o ocorrido em Maio de 2017, pois estavam acompanhando a solicitação da SRM³² do MEC. Os recursos adquiridos auxiliam o desenvolvimento dos atendimentos educacionais especializados que iniciaram no segundo semestre letivo de 2017, bem como com a acessibilidade da unidade escolar.

A EMEF “S.” recebeu um total de dez mil reais para serem gastos com acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação. A gestão escolar optou por destinar a verba para aquisição de recursos didático-pedagógicos para a SRM itinerante que foi implementada em agosto de 2017, bem como aquisição de materiais destinados à adaptação de banheiros, corrimãos e fitas antiderrapantes para escadas e degraus, conforme a Figura 4.

³² A fim de seguir uma sequência lógica optou-se por apresentar a contemplação do programa PDDE Acessibilidade antes dos trâmites realizados para solicitação e implementação da SRM na unidade escolar, uma vez que a verba do programa foi utilizada para montagem e instalação da sala.

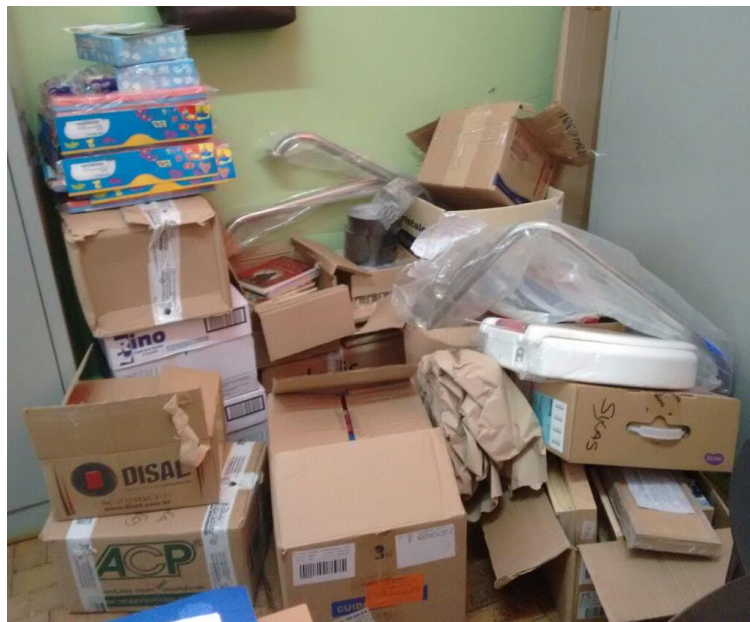


Fig. 4 – Recursos adquiridos pelo PDDE Acessibilidade.
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Para instalação dos recursos adquiridos destinados à acessibilidade física da unidade escolar, a equipe de gestão solicitou apoio da Divisão Municipal de Educação, que atendeu solícitamente e disponibilizou mão de obra para instalação dos mesmos. A Figura 5 e a Figura 6 revelam a instalação dos materiais destinados às adaptações físicas. Além disso, por perceber que a unidade escolar estava passando por transformações físicas, ideológicas e pedagógicas, a Divisão Municipal de Educação passou a acompanhar esse processo, apoiando sempre que necessário e possível.

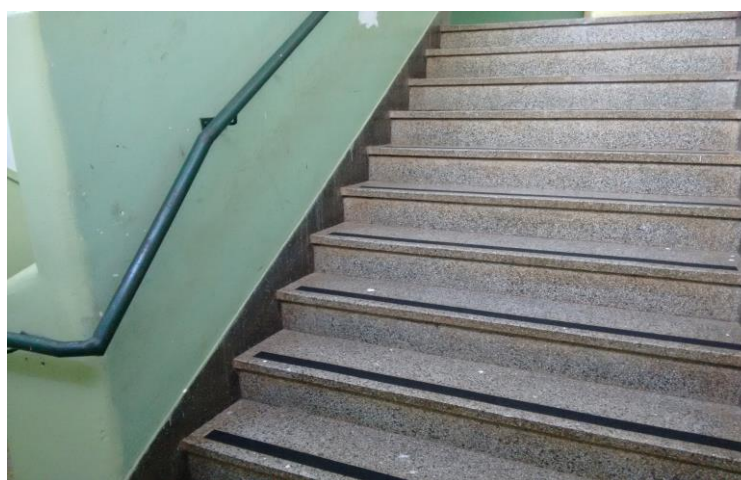


Fig. 5 – Recursos adquiridos pelo PDDE Acessibilidade.
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

É importante afirmar que os corrimões e fitas antiderrapantes nas escadas e o banheiro acessível na unidade escolar ainda eram um projeto a longo prazo, tendo em vista que, por

ordens judiciais, a Divisão Municipal de Educação juntamente com o departamento de obras municipais havia realizado no ano corrente de 2016 um *checklist* de adaptações arquitetônicas que deveriam ser realizadas nas unidades escolares. Com o PDDE Acessibilidade foi possível adquirir os recursos necessários para instalação do corrimão, das fitas antiderrapantes e do banheiro acessível e sua sinalização aos professores, funcionários e estudantes que deles necessitam.



Fig. 6 – Recursos adquiridos pelo PDDE Acessibilidade.
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Diante do exposto, percebe-se que o PDDE Acessibilidade, no contexto da EMEF “S” foi efetivo para proporcionar igualdade em condições de acesso e melhorar a qualidade do ensino ofertado. Uma vez que as ações desenvolvidas pela equipe de gestão escolar, com a verba do programa, já constavam como metas a curto, médio e longo prazo no PME, e, também estavam no plano de ação da gestão educacional municipal, uma vez que, conforme já mencionado, estavam passando por fiscalização judicial.

É válido destacar que para se tornar efetivo, um programa ou ação do MEC precisa ser constantemente fiscalizado e acompanhado por órgãos superiores, uma vez que ao invés de adquirirem recursos para acessibilidade arquitetônica e pedagógica, a equipe gestada da EMEF “S” poderia ter adquirido recursos relacionados às demais demandas escolares.

Nesse sentido, os programas e ações do MEC são efetivos pois visam contribuir e auxiliar com a garantia, não apenas do acesso, mas também da permanência com qualidade dos estudantes no contexto escolar. Para tanto, gestão educacional e escolar, precisam agir como fiscais que cobrem tanto do governo como dos profissionais da educação responsáveis pela execução dos programas e ações.

Os recursos de acessibilidade pedagógica que serão destinados à SRM itinerante da unidade escolar, serão apresentados no tópico a seguir uma vez que serão descritas as etapas de solicitação e implementação da sala, desenvolvidas pela equipe de gestão escolar.

3.2.2.2 Sala de Recursos Multifuncionais Itinerante: alternativa diante dos desafios

Após os estudos sistemáticos sobre as políticas públicas educacionais que tangem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pesquisadora e equipe gestora escolar apresentaram aos gestores educacionais do município os benefícios em se solicitar uma SRM para o MEC.

O maior desejo da equipe gestora ao entrar em contato com a pesquisadora era a solicitação e aquisição de uma SRM para a unidade escolar. Assim, também foram realizados estudos sobre os documentos norteadores para solicitação e implementação de SRM em escolas públicas. A Divisão Municipal de Educação se interessou pela proposta e aprovou a solicitação, no entanto, requisitou apoio da pesquisadora. Assim, pesquisadora e equipe gestora escolar e educacional, estudaram o documento norteador de implementação de SRM, efetuaram a solicitação por meio do portal, realizando todos os trâmites necessários. Participaram deste momento a secretária municipal de educação, a gestora DR e a pesquisadora.

No entanto, devido às diversas mudanças no cenário político brasileiro, percebeu-se que a solicitação ainda se mantém sem movimentações no portal. Ou seja, embora tenha-se solicitado a SRM conforme especifica o manual, nenhuma ação do MEC para envio da sala foi realizada, pois os representantes da SECADI relacionados à Educação Especial e Inclusiva foram afastados, ocasionando mudanças de concepções políticas, filosóficas e pedagógicas ainda não definidas.

Sendo assim, foi elaborado em colaboração entre a pesquisadora e a equipe gestora, um Projeto que foi encaminhado à Divisão Municipal de Educação, com o objetivo de solicitar um profissional especialista para atuar em uma SRM itinerante, enquanto não recebiam os recursos para implementação da mesma pelo MEC. O projeto elaborado inicialmente encontra-se em Apêndice 2.

A gestão escolar se propôs a organizar espaço físico, recursos didático-pedagógicos, acessibilidade arquitetônica e tecnológica. No entanto, seria necessário um professor especialista para atuar. Primeiramente pensou-se em atribuir os atendimentos aos estudantes

para as professoras auxiliares que já são efetivas na unidade escolar, visto que uma de suas atribuições é atender estudantes com dificuldade de aprendizagem e deficiência.

Todavia, a Divisão Municipal de Educação não aprovou o projeto, alegando que estavam em período eleitoral, o que impediria a criação de um novo cargo, e, além disso, alegaram que não existia uma verba destinada a este tipo de serviço. Posteriormente, em reflexão com a equipe gestora sobre a situação, no terceiro GD, foi extraído o seguinte pensamento:

Em relação a Educação Especial não temos muitas armas, lutamos com o que temos, que é boa vontade. Então a gente luta, e cai nas mesmas coisas todos os dias. Cada dia uma novidade, uma coisa que tira você do sério, e aí você lê um texto desse sobre tudo que é garantido que você tem que fazer, tem que mudar, porém não temos quem nos ajude, nos dê um suporte, quem trabalhe efetivamente. E a última frase diz tudo “o AEE não serve para trabalhar os conteúdos próprios da sala de aula comum”. Nós fizemos um projeto solicitando uma SRM itinerante, que seria um pequeno apoio para trabalhar isso. Porque isso serviria por exemplo para o aluno surdo, com o especialista ele ia aprender a língua de sinais, se ele é cego vai aprender braile para se desenvolver na sala de aula comum. Esse serviço serve para que a criança consiga aprender outras coisas e desenvolver na escola regular, mas ele não vai ensinar o que o professor da sala comum tem que ensinar, porque é nossa função. E o projeto que nós tínhamos não foi contratado por falta de dinheiro, boa vontade, falta de tudo... e se perdeu, porque essa sala seria para atender as necessidades destes estudantes dentro da nossa escola. Então fico assim perdida, porque estamos chovendo no molhado, desiludida. Esse texto aqui é para refletir, temos que pensar, mas dentro das nossas possibilidades, porque não é fácil. (DR)

O excerto acima reflete a angústia e descontentamento da gestora por ter se empenhado em estudar os documentos que norteiam a proposta da SRM, ter elaborado o projeto em parceria com a pesquisadora e não haver sido aprovado, mesmo apresentando que proporcionaria inúmeros benefícios e melhorias em termos municipais, visto que a SRM está prevista no PME como uma meta de longo prazo.

Considerando isso, a equipe gestora escolar convidada pela pesquisadora foi até o CPIDES conhecer a SRM viabilizada pela SECADI, pois a Prof^a Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen fazia parte da rede de pesquisadores que desenvolvia estudos para orientar a prática dos profissionais que atuam nessas salas, e, além disso atuava no MEC. A partir da visita percebeu-se que a EMEF “S” possuía a maioria dos recursos necessários e presentes em uma SRM.

Assim, logo após o período eleitoral, e a posse da nova gestão municipal o projeto da SRM itinerante foi apresentado para a nova Diretora da Divisão Municipal de Educação. A

gestora e a pesquisadora foram recebidas com receptividade, atenção e interesse. Foram realizadas cinco reuniões, na sede da Divisão Municipal de Educação e também na unidade escolar durante o primeiro semestre letivo de 2017, a fim de definir questões burocráticas e organizacionais sobre a SRM itinerante que funciona na EMEF “S” desde de o segundo semestre letivo de 2017, e atende além dos seis estudantes cadastrados no GDAE mais seis estudantes de outras EMEF ciclo I, que compreende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no município.

Essas reuniões foram fundamentais para (re)organizar o funcionamento da escola, decidir democraticamente quem seriam e por quanto tempo atuariam os profissionais da educação especial, elaborar um plano de trabalho envolvendo o professor da sala comum e da SRM, conscientizar os professores da unidade escolar, os pais ou responsáveis sobre a importância do projeto para a aprendizagem dos estudantes, firmar interesse e participação dos estudantes, entre outras questões burocráticas que competem à gestão educacional e escolar.

Embora a temporalidade dos fatos não tenha sido obedecida nesse capítulo, o fato da escola ter sido contemplada com o PDDE Acessibilidade foi um fator fundamental para incentivar as representantes da Divisão Municipal de Educação a apoiar e colaborar com o projeto piloto da SRM na EMEF “S”. Pois a equipe gestora apresentou como argumento necessitar apenas dos profissionais para atuar na SRM, tendo em vista que os recursos didático-pedagógicos já haviam sido adquiridos pelo PDDE Acessibilidade e também por meio de doações.

Após aprovado o projeto da SRM na EMEF “S”, e realizado o processo seletivo para ingresso dos professores especialistas, iniciou-se a organização da sala. A equipe gestora disponibilizou um ambiente amplo, onde funcionava a sala de informática e a biblioteca escolar, tendo em vista que os professores pouco utilizam esse ambiente com os estudantes. Assim, a biblioteca escolar foi transferida para a sala de vídeo, que se tornou a Sala de Vídeo e Leitura, como os estudantes a chamam, conforme ilustra as Figuras 7 e 8.



Fig. 7 e 8 – Sala de Vídeo e Leitura da EMEF “S”
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Considerando a possibilidade de utilização de recursos pedagógicos digitais no processo de ensino e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, a equipe gestora, por hora, achou melhor manter a sala de informática juntamente com a SRM, tendo em vista que os professores da sala comum pouco utilizavam os computadores em suas aulas. Assim, para utilizar a sala de informática ficou estabelecido que cada professor da sala comum deveria apresentar à gestora CP um projeto temático que justificasse a utilização da sala, pois dessa maneira a equipe de gestão escolar poderia manter a organização do ambiente e desmarcar ou alterar a data dos atendimentos com antecedência, se fosse o caso.

As figuras 9 e 10 ilustram a organização da SRM e da Sala de Informática, que, embora funcionem no mesmo ambiente, possuem funcionalidades distintas e fundamentais no espaço escolar.



Fig. 9 – Sala de Recursos Multifuncionais da EMEF “S”.
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

É importante destacar que a elaboração de um projeto temático para utilização da sala de informática não é uma forma de dificultar a seu aproveitamento, mas sim uma maneira que a gestão escolar encontrou, diante de suas possibilidades arquitetônicas, para manter as salas de uso comum no primeiro andar da unidade escolar, tendo em vista que a escola não possui, ainda, rampas ou elevadores.



Fig. 10 – Sala de Informática da EMEF “S”.
Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Inicialmente, antes de saber que havia sido contemplada pelo PDDE Acessibilidade a gestão havia se comprometido em oferecer recursos didático-pedagógicos e de tecnologia assistiva, pois no ano de 2015 foi contemplada por um programa social do Banco do Brasil com recursos específicos para o ensino de estudantes com Deficiência Visual. Dessa forma, a escola já possuía lupas, acionadores, colmeia, globo terrestre tátil, impressora e máquina braille, entre outros. Na Figura 11 pode-se perceber a presença desses recursos no armário da SRM, visto que atende estudantes com baixa visão.



Fig. 11 – Recursos adquiridos pelo PDDE Acessibilidade e doados por um programa de ação do Banco do Brasil.

Fonte: imagens disponibilizadas pela pesquisadora.

Conforme já exposto a SRM era um anseio muito grande da equipe de gestão escolar, pois acreditavam que ter essa sala no ambiente escolar iria solucionar todos os seus problemas relacionados à inclusão. Com os estudos sistemáticos realizados pela pesquisadora, com experiência formativa, os GD e com a SRM em funcionamento, as três gestoras perceberam que a inclusão é uma conquista diária, com tentativas, acertos e erros constantes, e que por isso embora tenham obtido inúmeras conquistas precisam continuar pesquisando, estudando, vivenciando e atuando para garantir igualdade em condições de acesso, permanência e um processo de ensino e aprendizagem com qualidade para todos em âmbito escolar.

No entanto, ter a SRM na unidade escolar mudou o pensamento da equipe de gestão escolar e dos professores, tendo em vista que puderam compreender, para além da teoria, qual o objetivo do AEE, seus benefícios para o desenvolvimento dos EPAEE.

A perseverança da gestão escolar em solicitar a SRM, tanto para o MEC como para a Divisão Municipal de Educação, foi fundamental para que hoje pudessem usufruir dos benefícios desse programa, embora não esteja regulamentado e não recebam nenhum incentivo financeiro para funcionamento da sala. Para a gestão escolar, vivenciar o processo de implementação da SRM demandou tempo, renúncia de outras ações e até mesmo espaço físico na escola conforme exposto anteriormente, no entanto, percebe-se que estiveram

empenhados em proporcionar aos EPAEE um processo de ensino e aprendizagem com melhor qualidade, tendo em vista que estão desenvolvendo competências e habilidades que permitem sua aprendizagem na sala de aula comum.

Ao tomar conhecimento das ações inclusivas promovidas pela gestão escolar, pais de outras unidades escolares, inclusive particulares, visitaram a EMEF “S” para se informar e cogitar a ideia de transferência de seus filhos, visando os atendimentos da SRM. A gestora DR apresentou aos pais ou responsáveis os desafios, lutas e conquistas obtidas.

A Sala de Recursos Multifuncionais nós tínhamos pedido, mas o governo federal encerrou as solicitações e até agora não veio nada. Nessa sala que nós montamos tem duas professoras especialistas, e elas atendem as crianças no contraturno para despertar nelas as outras habilidades que elas precisam para estarem na sala de aula regular. Nessa sala nós estamos atendendo seis crianças em um período e cinco no outro. Mas as professoras fizeram uma avaliação com outros estudantes e estão desenvolvendo um trabalho maravilhoso. (DR)

Além disso, apresentou, também o caso de um estudante com Síndrome de Down que frequenta o 5º ano do Ensino Fundamental na EMEF “S”, e ao passar a frequentar o AEE com as professoras especialistas obteve sucesso em seu desenvolvimento. Conforme exposto pela gestora DR, na SRM as professoras trabalharam a partir de seus interesses e potencialidades, o que proporcionou seu avanço em relação aos conteúdos curriculares escolares.

Nós temos aqui o G., e ele desenvolveu muito. É outra criança. Ele é 100% na parte escrita, na leitura? Não! Ele tem todas as dificuldades dele, mas, ele avançou. (DR)

A gestão escolar expôs para os pais ou responsáveis que o AEE já deveria estar sendo desenvolvido em todas as escolas vinculadas ao município, inclusive nas instituições particulares, tendo em vista que os documentos legais permitem. Pois os atendimentos são benéficos para a aprendizagem dos estudantes e proporcionam o afloramento de habilidades necessárias para a sua inclusão na sala de aula comum. Além disso, foi exposto aos pais ou responsáveis as propostas de expansão do projeto piloto da SRM. O projeto elaborado para entrar em vigência a partir de 2018 encontra-se em Apêndice 3.

E o nosso desejo é começar a brigar desde já para aumentar a carga horária. Talvez, por exemplo, ter esse cargo, com 12 horas/aula em um período e 12 horas/aula no outro. Assim dá para ampliar a quantidade de alunos e amplia a quantidade de horas de atendimento, porque uma hora só por semana para alguns é pouco. A Diretora da Divisão Municipal de

Educação está muito empenhada nisso, ela ouve o que a gente fala, os apelos que fazemos. Não é fácil incluir, vocês sabem a luta que é. Eu queria fazer mais coisa, queria colocar os estudantes em uma situação mais favorável, mas muitas vezes o sistema não permite, esbarramos em muita burocracia, muita coisa. (DR)

O excerto acima reflete a preocupação da gestão escolar em proporcionar o que preconizam os documentos legais que norteiam a proposta da EMEF “S” que foram estudados durante a experiência formativa e o GD. Além disso, expõe a compreensão da gestão escolar em atuar diante de suas possibilidades, frente à diversos desafios e impasses, para alcançar o ideal de uma escola inclusiva, e, também, a importância de se perceber a necessidade do auxílio de profissionais de outros setores para melhorar o processo inclusivo.

Assim, o primeiro objetivo específico consistiu em *identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional*. Ao adentrar o universo escolar, percebeu-se a necessidade em atuar na formação da equipe gestora para que se fizessem conhecedores das possibilidades de ações que poderiam ser desenvolvidas para promover a efetividade da inclusão, mediante os programas e ações viabilizados pelo MEC.

Para tanto, estudos sistemáticos foram realizados a fim de que a equipe de gestão escolar se apropriasse de documentos legais que norteiam as propostas de escolas inclusivas. Diante dos estudos, foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma SRM na unidade escolar. Todos os trâmites foram realizados com a permissão da Divisão Municipal da Educação, no entanto, devido às mudanças do governo federal, o programa de implantação e implementação da SRM não pôde ser efetivado. Assim, ao considerar todas as possibilidades e o anseio da equipe de gestão escolar pelo programa, foi sugerido à Divisão Municipal de Educação que a unidade escolar utilizasse os recursos disponíveis, compreendendo jogos educativos, materiais didáticos e pedagógicos, softwares, entre outros, para montagem de uma SRM, e a rede contratasse professores especialistas para atuar no AEE. O projeto piloto foi efetivado e possui resultados satisfatórios, tendo possibilidade de ampliação de carga horária e estudantes atendidos para o próximo ano letivo.

Além disso, foi possível compreender que a articulação entre os profissionais de diversos setores poderia ser desenvolvida em uma perspectiva inclusiva, para promover um processo de ensino e de aprendizagem com mais qualidade para os estudantes, visto que esta preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A seguir serão apresentados os desafios que foram vivenciados para consolidação da intersectorialidade no contexto escolar em que o estudo tem sido desenvolvido.

3.2.2.3 Professor Especializado para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais

O processo seletivo de professores especialistas para atuar na SRM da EMEF “S” foi realizado pela Divisão Municipal de Educação, no entanto, pesquisadora e equipe gestora escolar participaram estabelecendo os critérios de seleção e elaborando o plano de ações a serem desenvolvidas por esses profissionais da escola:

- Atendimento Educacional Especializado de EPAEE;
- Entrevista com os pais ou responsáveis;
- Parcerias com o professor da sala de aula comum e com a equipe gestora escolar;
- Ações intersectoriais com profissionais da saúde e assistência social que atendem os EPAEE;
- Participação nos HTPC;
- Execução de projetos relacionados às competências e habilidades dos estudantes para amostra pedagógica.

Participaram do processo seletivo duas professoras: a professora M.³³ que já atua na EMEF “S” como professora efetiva de uma sala comum no período vespertino e possui especialização e experiência com a Educação Especial, e a professora S.³⁴ que atua como professora contratada em uma EMEF do município e também possui especialização e experiência com a Educação Especial. Ambas cumpriram as exigências estabelecidas pelos critérios de seleção e por meio do memorial descritivo solicitado demonstraram domínio na área e conhecimento de suas funções na escola.

A professora S., embora não atuasse na EMEF “S” ao saber que a equipe gestora estava solicitando uma SRM ao MEC, em abril de 2016, se demonstrou interessada em atuar como professora especialista e colaborar com a nova proposta escolar. Considerando seu interesse e disponibilidade, a equipe gestora escolar ficou feliz em saber que a professora havia sido aprovada no processo seletivo para execução do projeto piloto.

³³ Letra utilizada para identificar as professoras especialistas que atuam na SRM.

³⁴ Idem.

As duas professoras foram contratadas para atuar na SRM por 6 horas semanais cada uma. Sendo assim a professora M. atua por 6 horas semanais no período matutino, e a professora S. por 6 horas semanais no período vespertino, e atendem um total de 11 estudantes que frequentam o AEE uma vez por semana.

Além disso, com as professoras especialistas na escola, os professores da sala comum estão constantemente perguntando sobre práticas pedagógicas inclusivas a serem desenvolvidas em suas aulas, demonstrando-se mais interessados em colaborar para que a inclusão de efetive no contexto escolar.

O processo de solicitação de profissionais para atuar na SRM, junto à Divisão Municipal de Educação foi árduo, tendo em vista que foi necessário convencer aos responsáveis que a contratação seria benéfica para a aprendizagem dos estudantes e que estaria se cumprindo metas estabelecidas no PME.

3.3 Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva

Diante da análise dos demais eixos temáticos, a intersetorialidade é apresentada como uma alternativa para as escolas públicas que não usufruem, por diversas questões como falta de conhecimento, interesse ou pré-requisitos; do apoio de serviços, programas e ações do MEC sobre Educação Especial e Inclusiva, para promover a inclusão escolar e contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Vale destacar que a intersetorialidade pode ser desenvolvida por todas as instituições de ensino.

A análise do terceiro eixo temático possibilita uma discussão sobre os desafios que foram vivenciados pela equipe de gestão escolar da EMEF “S” para consolidar a intersetorialidade como uma possibilidade para inclusão escolar, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para tanto, teve-se por intuito analisar em que medida as ações da equipe gestora para a constituição da articulação intersetorial na escola podem ser fundamentadas pelas perspectivas do trabalho colaborativo.

Tezani (2004, p. 177) que,

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações.

Conforme as políticas educacionais vigentes em nosso país, os sistemas de ensino possuem autonomia para discernir sua organização, assim, cada escola, orientada por seus gestores educacionais e escolares a desenvolver e pôr em prática as melhores alternativas, dentro de suas possibilidades para promover a inclusão de maneira efetiva. Lembrando que a o AEE é uma obrigatoriedade preconizada por documentos legais, devendo ser garantida aos EPAEE, porém, por motivos administrativos e financeiros, o município passou a ofertar esse serviço durante o desenvolvimento desse estudo.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014, p. 10) uma das estratégias para se promover a inclusão (Meta 4) está relacionada a

promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar [...], de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Uma vez que, “ao vermos que a inclusão é hoje um imperativo de Estado e que, de certo modo, se tornou uma prática irrefutável dentro das escolas, podemos considerar que todos os sujeitos participantes de uma comunidade escolar estão imersos nessa prerrogativa” (MACHADO, 2017, p. 3). E, portanto, equipe de gestão escolar precisa se articular para desenvolver projetos e parcerias que firmem a articulação intersetorial.

Visto que,

Quando o coletivo da escola assume como proposta uma educação global, unindo-se para enfrentar problemas e obstáculos que geram tensões e conflitos, essa atitude leva a um ganho significativo em relação aos sentimentos de solidariedade e de respeito mútuo. As dificuldades vivenciadas conjuntamente, fazem as pessoas crescerem quando se mobilizam para atingir mudanças úteis na busca de soluções (LIMA, 2007, p. 117).

Ou seja, quando os profissionais de áreas distintas se reúnem para compreender um desafio inerente ao contexto escolar, a fim de auxiliar e promover o exposto pelos documentos legais que preconizam a educação como um direito de todos, estabelecendo igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade; há transformações de atitudes.

Durante os GD, conforme já exposto nesse documento, os professores questionaram a equipe gestora por haver estudado colaborativamente com a pesquisadora metas e objetivos dentre as práticas inclusivas previstas pela Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre elas a intersetorialidade e ainda não estar desenvolvendo-a no contexto escolar, pois consideravam que a mesma seria válida para a aprendizagem dos estudantes.

Diante do exposto, a EMEF “S.” passou a tentar estabelecer o que preconiza as políticas públicas para oferecer e potencializar o processo de inclusão em âmbito escolar. Após os estudos e a compreensão de que a intersetorialidade seria mais uma possibilidade para o contexto da unidade escolar, a equipe gestora passou a elaborar, em colaboração com a pesquisadora, projetos em parceria com profissionais de outros setores como a psicologia, fonoaudiologia, entre outros, a fim de atender a demanda de seus estudantes. A equipe de gestão escolar estabeleceu parceria com os profissionais da área da saúde que atuam no CMS e também na APAE, vale destacar que os projetos foram aprovados pela Divisão Municipal de Educação. Os atendimentos aos estudantes, previamente selecionados pelas gestoras VD e CP, e pelos professores, acontecem no contra turno do período escolar.

O estabelecimento dessas parcerias, além de ter feito parte de um dos temas do estudo sistemático com a equipe gestora, foi desenvolvido como uma possibilidade para que a inclusão acontecesse, devido ao caso de alguns estudantes e seus pais ou responsáveis que necessitavam de apoio especializado e não possuíam condições para tal. Assim, a equipe de gestão escolar, acatando a sugestão dos professores no GD decidiu tentar estabelecer a intersetorialidade conforme preconiza os documentos legais.

A parceria estabelecida com a CMS resultou em um projeto, que emergiu de três reuniões coletivas e decisivas com os secretários das Divisões Municipal de Educação e da Saúde, juntamente com a equipe gestora da unidade escolar. Assim, ficou decidido que a psicóloga, a psicopedagoga e a fonoaudióloga atenderiam uma porcentagem de estudantes da rede municipal de educação, realizando um acompanhamento periódico, além de externar um feedback aos professores. A intersetorialidade com os profissionais da CMS atende cerca de 15 estudantes, não apenas da EMEF “S”, mas também de outras escolas públicas municipais.

CP, acabei de receber uma ligação do Conselho Tutelar. (DR)

O que queriam? (CP)

Ah, eles disseram para firmarmos logo nossa parceria com o CMS, para ver se agiliza a montagem de uma sala de atendimento para a psicopedagoga.

(DR)

Mas, o que nós temos a ver com isso? (CP)

Eles disseram que precisam encaminhar alguns casos e que nossa parceria vai auxiliar. (DR)

E o que nós precisamos fazer? (CP)

Amanhã você poderia levar a lista dos nossos estudantes, aqueles da reunião que nós fizemos com os professores, lembra? (DR)

Sim. Vamos enviar aqueles nomes então? Você não acha que devemos conversar com os professores novamente? (CP)

Por mim tudo bem, vamos conversar com eles na HTPC de hoje então, assim amanhã você já protocola a parceria no CMS. (DR)

O excerto acima revela que a articulação intersetorial com os profissionais do CMS, nesse momento ainda inicial, já estava sendo efetivo não apenas para a EMEF “S”, mas também para outras instâncias municipais como o Conselho Tutelar. Além disso, ao desenvolver um trabalho participativo na unidade escolar, a gestão buscou ser democrática permitindo que os professores também fossem sujeitos ativos desse processo de escolha dos estudantes e desenvolvimento dessa parceria.

A articulação intersetorial com os profissionais da APAE emergiu do caso de um estudante que, durante a Educação Infantil pôde permanecer em ambas instituições, e ao iniciar o Ensino Fundamental, seus pais ou responsáveis tiveram que optar pela Educação Básica ou pela Educação Especial, devido as formalidades legais do município. A inclusão desse estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da EMEF “S” foi difícil, não apenas para o estudante, mas também para sua família e profissionais da escola.

Durante todo o ano letivo de 2016 ocorreram inúmeras reuniões entre a equipe gestora escolar, a professora da sala de aula comum, a mãe e os profissionais³⁵ que atendiam o estudante. Houveram momentos de tensões, de desistências e também de perseverança principalmente por parte da equipe gestora que tentava sempre uma nova alternativa para manter o estudante na escola proporcionando seu bem-estar. Ao questionar a gestora DR sobre como estava o estudante ela informou que,

Ontem foi a reunião, estávamos eu, a diretora da divisão e a supervisora, a APAE (com a psicóloga, fonoaudióloga, assistente social e a diretora), assistente social do fórum (representando o promotor), o conselho tutelar (dois membros), e o secretário, a psicóloga e a fonoaudióloga do centro de saúde. A mãe assinou o termo desistindo da matrícula dele aqui na escola, porque segundo ela houve regressão dele aqui. A APAE ofereceu um projeto para que a município faça o repasse e eles atendam os casos mais graves, mas seria muito caro e o município não daria conta de arcar. Então decidiram apenas oferecer o serviço. E eu apoio porque o trabalho da APAE é efetivo. Pelo menos aqui no município [refere-se ao CSM] quer queira ou não, não existe uma sequência no trabalho, é fragmentado, eles não se conversam. Encaminhamos um estudante para a psicopedagoga ela faz uma coisa e o estudante regressava, encaminhamos para a fonoaudióloga que desconhece o trabalho da psicóloga que entra de férias, e quanto retorna a fonoaudióloga falta, tira licença. Assim fica difícil trabalhar

³⁵ Não atuavam na perspectiva da intersetorialidade.

articuladamente. Então não tem uma sequência de trabalho, e as mães percebem isso (DR).

Percebe-se pelo excerto a reflexão da gestora DR sobre o modo como os profissionais de outros setores desenvolviam seus trabalhos de maneira desarticulada com a escola e com a família dos estudantes. Ao perceber o interesse da APAE em promover um trabalho articulado com as escolas municipais, a gestora DR conversou com a pesquisadora e as gestoras VD e CP a fim de tentar estabelecer uma parceria efetiva, embora tivesse conhecimento de que a instituição especializada necessita de apoio financeiro para se manter ativa.

O projeto da APAE denominou-se “Programa de Atendimento Especializado” (PAE) e foi elaborado pela equipe gestora da unidade escolar campo da pesquisa, pela representante da APAE e pelos membros da Divisão Municipal da Educação. Por ser um projeto piloto que envolveu questões burocráticas e financeiras, o mesmo não foi divulgado para o público. Além disso, por ser piloto, o projeto atende apenas dez estudantes, sem laudo, mas em processo de diagnóstico. Esses estudantes podem permanecer entre seis e doze meses no projeto, garantindo a rotatividade e participação de outros estudantes que necessitam do apoio dos profissionais envolvidos. Os profissionais envolvidos foram: o neuropediatra, a psicóloga, a fonoaudióloga e a professora especialista. Além dos atendimentos aos estudantes, os profissionais realizam um acompanhamento com as famílias e com os professores da EMEF “S.”, visando dar continuidade ao que trabalho que tem sido realizado, caracterizando a intersetorialidade e a colaboração.

Lá na APAE funciona assim: eles têm acompanhamento com o neurologista, com a fonoaudióloga e a psicóloga, e no final do período eles participam na sala de aula com a professora especialista assim como as crianças aqui da escola na sala de recursos multifuncionais. Tudo no contraturno da escola regular. A Prefeitura comprou esse projeto para dez crianças, não foi barato. (DR)

Conforme exposto pela gestora DR, o trabalho desenvolvido pelos profissionais do CME, de fato não eram efetivos para a escola, pois devido à demanda municipal os profissionais não tinham condições de atender aos estudantes, desenvolver a intersetorialidade formando e informando os professores e dando feedbacks às famílias. Assim, a parceria intersetorial estabelecida por meio do projeto desenvolvido já firmava algumas ações que deveriam ser realizadas pelos profissionais, como por exemplo informar os professores da EMEF “S” sobre o desenvolvimento dos estudantes conforme os atendimentos realizados.

O secretário do CME disse que tem condições de atender aos estudantes com deficiência sim, porque foram adquiridos testes para a psicóloga,

matérias para a psicopedagoga e fonoaudiólogas. Agora eles estão organizando as salas para que elas possam atender as crianças. E os casos em que os pais não aceitam participar e colaborar com o atendimento dos filhos, eles irão encaminhar para o Conselho Tutelar. Casos que necessitem, eles irão encaminhar para o AME, para poder ter uma sequência no trabalho pedagógico dessas crianças. (DR)

As crianças que necessitam de acompanhamento com os profissionais externos à escola, precisam de um “acompanhamento”, e não de um atendimento de dois ou três meses que servem para fazer a triagem e depois serem depositadas novamente na escola. Eles precisam trabalhar meios para minimizar as dificuldades daquela criança. Para vermos o resultado destes trabalhos precisamos esperar um longo prazo, dois, três anos. O diferencial da APAE é que todas as vezes que eles atendem algum estudante nosso lá, eles nos chamam para dar um feedback. Precisamos cobrar isso do CSM também. (VD)

Para o desenvolvimento dessas parcerias, a equipe de gestão escolar juntamente com o quadro de professores selecionou os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem e também aqueles que necessitavam de atendimento especializado. Os estudantes que participaram destes projetos continuaram frequentando normalmente a escola regular e no contra turno receberam atendimentos com os profissionais da área da saúde na APAE e no CMS. Para o desenvolvimento destes projetos, a equipe gestora solicitou autorização dos pais e/ou responsáveis. De acordo com os relatos dos professores houve melhoras na aprendizagem desses estudantes, efetivando a hipótese de que a articulação intersetorial pode contribuir para o processo de inclusão escolar.

Um exemplo de que o estabelecimento de parcerias intersetoriais tem dado certo no contexto da escola é o caso do estudante com TEA que, no início do primeiro semestre necessitava que a mãe o acompanhasse durante as aulas, pois o mesmo agredia as demais crianças, não realizava as atividades propostas e por muitas vezes se negava em permanecer na escola. E,

O estudante G.F é um dos melhores estudantes da turminha dele. Ele já sabe as letras, até as que eles ainda não estudaram, forma sílabas. A professora deu um ditado estes dias e ele foi o único que acertou tudo. Ele não tem dificuldades de aprendizagem, o problema dele era comportamental. (DR)

Depois que o estudante G.F passou a frequentar o projeto lá da APAE, ele mudou aqui na escola, é outra criança. Ele não sai mais da sala de aula, ele respeita a professora, faz todas as atividades, se concentra, questiona. Não se ouve mais reclamar dele (CP).

O relato da gestora CP expõe o caso de sucesso de um estudante que necessitava de um atendimento e um olhar diferenciado para atender as suas necessidades. Com o apoio e

acompanhamento para que a escola também proporcionasse práticas pedagógicas inclusivas o estudante passou a compreender que a escola era seu local de estudo, tornando sua referência. O que antes, ainda não havia acontecido, visto que o estudante frequentava a instituição especializada e foi transferido para a escola comum sem uma preparação. Ao regressar para a instituição especializada, na ótica da intersectorialidade, os profissionais da APAE e a professora da escola regular passaram a desenvolver um trabalho articulado que visou mostrar ao estudante a rotina escolar e a sua importância para o convívio com os demais colegas. Esta parceria entre os profissionais da escola e os profissionais das áreas da saúde se caracterizou como um trabalho colaborativo, visto que objetivavam uma meta em comum e desenvolveram ações conjuntas para alcançá-la.

Outros estudantes também foram beneficiados com as parcerias estabelecidas, tendo em vista que começaram a receber um apoio especializado com um olhar próprio que visava ressaltar as suas potencialidades e não as suas dificuldades, conforme acontecia na escola.

O estudante VHL foi encaminhado para a psicóloga do CSM, e ela falou que aqui na escola ele não tem interesse em fazer nada porque ele já sabe. Ela fez algumas perguntas para ele, e ele não quis responder. De repente ele pegou uma régua, fez uns cálculos e disse quantos metros quadrados a sala da psicóloga tinha. Havia um carrinho, que ela usa nos atendimentos, e estava quebrado, ele mexeu umas peças e fez voltar a funcionar. Ela disse que pelos testes a inteligência dele é muito acima da média. E ele está no 4º ano. (DR)

Já pensou, descobriremos um estudante com altas habilidades ou superdotação na nossa escola? (VD)

Aí teremos que ver como faz para ele poder frequentar uma série mais elevada. (DR)

Mas isso a gente descobre, só estudar um pouco. (VD)

Será que conseguimos algum atendimento pela UNESP ou alguma outra instituição para o estudante VHL? A psicóloga do CMS está atendendo ele. E estamos desconfiadas de que ele tem Altas Habilidades ou Superdotação. Mas ela disse que não pode concluir o laudo, pois não tem os testes próprios para aplicar. Preciso encontrar um lugar que possa ajudar esse estudante. (DR)

Sim, precisamos fazer algo. As crianças com deficiência que não aprendem precisam de atenção, e as que aprendem demais também. (VD)

O problema é que ele não faz nada em sala de aula, e as vezes isso gera a indisciplina. (CP)

As professoras acham que ele não sabe, que ele é limitado. Mas tudo indica que ele não se interessa pela escola, porque tudo o que a professora fala ele já domina. (DR)

O diálogo entre as três gestoras traz resultados importantes para esse estudo. A gestora VD tomando consciência das falhas em sua formação enquanto gestora de uma unidade escolar, traz à reflexão de que para vivenciar um desafio é necessário estudar e se tornar

conhecedora das possibilidades para enfrentá-lo. Com a fala da gestora DR percebe-se seu anseio em estabelecer, cada vez mais, parcerias que sejam de fato efetivas para o contexto dos estudantes que frequentam a EMEF “S”.

A participação dos profissionais envolvidos com a intersetorialidade na tomada de decisões relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é de extrema importância pois, juntamente com os gestores e com os professores, garante um olhar especializado em conjunto com aqueles que estão diariamente na escola com os estudantes visando a melhoria da qualidade da educação a todos. Além disso, o diálogo entre os profissionais, estabelecido por meio da parceria, é um princípio da intersetorialidade.

As professoras especialistas que assumiram a SRM da EMEF “S”, ao perceberem que a equipe de gestão escolar desenvolvia ações intersetoriais, se dispuseram em colaborar e estar em contato com os profissionais e famílias dos EPAEE que estavam sendo atendidos.

Elas estão dispostas. Elas vão atrás da família, correm atrás dos profissionais da saúde, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatra. Se reúnem com a família e os profissionais, conversam junto, decidem junto. (DR)

Passa para os professores como eles tem que trabalhar na sala de aula. Esta sendo um trabalho maravilhoso. (CP)

O excerto acima reflete a satisfação da equipe de gestão escolar com ambas práticas inclusivas: a intersetorialidade e a SRM. Embora as ações desenvolvidas tenham sido implementadas recentemente, é possível perceber seus benefícios, tanto para os estudantes que participam como para a equipe de profissionais que atuam no contexto escolar.

Vale salientar que, para que a intersetorialidade não venha fracassar gerando a medicalização do ensino e um trabalho desarticulado conforme acontecia anteriormente entre a escola e os profissionais do CMS, os sujeitos devem estar conscientes dos princípios da gestão democrática, participativa e do trabalho colaborativo. Assim, acredita-se que o distanciamento entre a escola e os profissionais de áreas distintas será minimizado, por meio do diálogo sobre as dificuldades enfrentadas e soluções para os problemas. Pode-se perceber que as parcerias têm sido efetivas, garantindo melhorias no desempenho escolar dos estudantes, cujo os pais concordaram em participar das parcerias intersetoriais.

A maneira como as parcerias intersetoriais se estabeleceram não foi fácil, existiram diversos desafios a serem superados pela gestão escolar. A Divisão Municipal de Educação, embora tivesse conhecimento de que a articulação intersetorial fosse prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

demonstrava insegurança em apoiar essa atitude. Assim, a equipe de gestão escolar apresentou os benefícios para a unidade escolar em relação à aprendizagem e níveis de aprovação, e os casos de estudantes que não possuíam condições financeiras de arcar com profissionais da educação e que já estavam pleiteando uma vaga no CMS há anos e ainda não haviam sido chamados, e necessitavam de atendimento. Além disso, a gestão escolar apresentou os documentos legais que previam a intersetorialidade como uma alternativa, alegando ser a melhor opção tendo em vista a ausência do AEE no município. Após o convencimento da gestão educacional do município, a gestão escolar foi autorizada a desenvolver projetos de parceria que seriam analisados e passaram a ser executados em âmbito municipal, conforme já exposto.

A primeira tentativa de parceria aconteceu com o CMS, no entanto a gestão escolar por já conhecer o trabalho realizado tinha receio em desenvolver um projeto desarticulado que não contribuísse efetivamente com a aprendizagem de todos na escola. Assim, tentou se reunir com a equipe gestora do CMS para firmar um trabalho colaborativo, em que os professores, pais ou responsáveis dos estudantes pudessem ter acesso às informações sobre o desenvolvimento dos atendimentos realizados. Além disso, tentou promover alguns encontros, em horário de HTPC, para que os profissionais do CMS pudessem estar em contato com os professores para formação e combinar atividades articuladas.

O projeto elaborado e desenvolvido em parceria com os profissionais da APAE já era visado pela equipe gestora, tendo em vista a admiração expressa nos excertos pelo trabalho realizado pela instituição especializada de ensino. A APAE enquanto instituição especializada, sem fins lucrativos, necessita de projetos governamentais, doações e parcerias para se manter em funcionamento. Devido ao cenário político em que o Brasil de encontra, e à inclusão escolar, muitas instituições como essa foram extintas. Com a garantia de que a parceria entre o Município e a APAE geraria um capital financeiro para a instituição, o projeto passou a ser fiscalizado pela promotoria e pela Divisão Municipal de Educação, a fim de garantir sua execução com qualidade.

Os atendimentos realizados na APAE se estabeleceram de maneira articulada, mas com o decorrer dos dias letivos, percebeu-se que os diagnósticos enviados afirmavam que os estudantes encaminhados deveriam ser matriculados em uma instituição especializada, no caso a própria escola especial.

Alguns pais optaram por transferir os filhos para a APAE, disseram que lá é o lugar deles, onde eles se encontraram, fazer o que né? Nós tentamos

proporcionar o melhor para os nossos estudantes enquanto eles estiveram aqui na escola. (DR)

Infelizmente alguns professores da unidade escolar, em que esse estudo foi desenvolvido, concordavam em encaminhar a matrícula dos EPAEE para as escolas especializadas. No entanto, a equipe de gestão escolar entrevistada apresentando que este não era o foco da parceria, mas sim promover condições para que todos os estudantes pudessem se sentir pertencentes ao espaço escolar regular e nele permanecer com qualidade. Mantoan (2006, p. 26) afirmar que,

falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizam, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados (MANTOAN, 2006, p. 26).

Conforme a autora as escolas ou instituições especiais tiveram um papel importante e fundamental para que houve os EPAEE pudessem usufruir de tantos benefícios e do direito à educação, igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade em escolas regulares. Mas, atualmente essas instituições especializadas perderam sua identidade, pois promovem apenas a segregação dos estudantes e não a sua inclusão como preconizam os documentos legais, por isso,

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e nós precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem (MANTOAN, 2006, p. 26-27).

Embora não corra nenhum risco em apoiar que todos os estudantes devem estar matriculados na escola regular, a equipe de gestão escolar foi criticada pela APAE e pelos professores que defendem essa ideia. Essa atitude reforça a importância da formação dos professores e do papel da gestão escolar em agir na conscientização dos profissionais que atuam nas escolas.

Vale destacar que esse documento dissertativo não se opõe às instituições especializadas, mas sim à maneira como a intersetorialidade foi considerada para manter financeiramente uma escola especializada que sugeriu a matrícula de estudantes em sua escola especial. Esse desafio está diretamente relacionado com a maneira com que as escolas estão organizadas para atender as diferenças que caracterizam os estudantes. É importante reafirmar

que a APAE pode atribuir-se função como um AEE, ou trabalhar em conjunto com as escolas para garantir que os estudantes possam frequentar o ensino regular. Mantoan (2006, p. 27) defende que,

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

Ao optar pela intersetorialidade, preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a equipe de gestão escolar visou melhorar o atendimento dos estudantes que a frequentavam, mudando, assim, a sua organização e a sua estrutura. Além disso, com a intersetorialidade a equipe de gestão escolar teve que sair de sua zona de conforto e buscar auxílio, parcerias efetivas, e demonstrar à gestão educacional e aos pais os benefícios escolares dos atendimentos com profissionais de áreas distintas.

Outro desafio enfrentado pela equipe de gestão escolar para promover a intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva, foi a adesão dos pais aos projetos desenvolvidos. Para tanto, a gestão escolar promoveu uma reunião com os pais ou responsáveis de todos os estudantes, para conscientização das ações que estavam sendo desenvolvidas no âmbito escolar para incluir e promover a permanência com qualidade de todos. Essa reunião de pais ou responsáveis contou com o apoio da pesquisadora que explicou aos participantes a importância dos atendimentos especializados com profissionais, e também sobre a sala de recursos multifuncionais que estava sendo implementada na unidade escolar.

Além disso, a gestão escolar convocou os pais ou responsáveis dos estudantes que foram pré-selecionados pela coordenadora CP e pelos professores para participar dos projetos de parceria intersetorial no CMS e na APAE, para informar como, onde e quando seriam os atendimentos. Alguns pais ou responsáveis não compreenderam a importância da intersetorialidade para a aprendizagem dos estudantes, e optaram por não fazer parte da parceria. Conforme exposto abaixo pela gestora DR alguns pais não aceitaram participar dos projetos de parceria com profissionais de outros setores, mesmo sendo apresentado os benefícios para a aprendizagem de seus filhos no contexto escolar.

A CP já foi em casa de estudante, porque assim como as vezes não temos o apoio dos órgãos competentes, nós não temos da família também. Tivemos

dois pais em que a CP foi na casa para visitar junto com a professora para falar, informar, dizer como funciona o projeto em parceria com a APAE, e eles não aceitaram, não quiseram que os filhos participassem. Mas o projeto em parceria com a APAE tem dado tão certo, que esse ano eles vão participar do nosso planejamento escolar. (DR)

Outros, embora não concordassem, acabaram participando e retornaram, após alguns atendimentos, à unidade escolar para agradecer à equipe gestora por ter enxergado as dificuldades dos estudantes e encaminhado para atendimento especializado, pois já conseguiam visualizar melhoras no desempenho acadêmico. A gestão escolar passou a anotar todos os depoimentos dos pais ou responsáveis para poder justificar a importância da intersetorialidade aos gestores educacionais, a fim de que as parcerias sejam efetivas perpetuamente.

Mantoan (2002, p. 2) alega que,

definimos um ensino de qualidade a partir das condições de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

O estabelecimento de parcerias por meio da intersetorialidade garante a formação de redes de saberes e relações que expõe Mantoan (2002). O trabalho colaborativo desenvolvido entre os profissionais da EMEF “S” e os profissionais da APAE e do CMS se configuram como intersetorial, pois atuaram de maneira articulada e em favor de um objetivo comum. Além disso, houve um cuidado por parte da equipe gestora escolar em não permitir que a medicalização do ensino acontecesse, para tanto, esteve sempre presente para sanar dúvidas e reafirmar os reais motivos dos vínculos estabelecidos.

Infelizmente a Saúde não tem dinheiro para bancar os profissionais para atuar na educação, e a Educação não pode bancar os profissionais da saúde. É tudo muito burocrático, mas a gente faz o que pode. (DR)

Desenvolver ações e parcerias intersetoriais requer esforços da equipe de gestão escolar e educacional, tendo em vista que envolvem questões administrativas, burocráticas e financeiras, conforme já mencionado. No entanto, esta prevista entre os objetivos, metas e ações destacadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Após o estabelecimento de parcerias, houve algumas mudanças de postura na unidade escolar, pois a equipe gestora passou a gerenciar melhor as situações que aconteciam cotidianamente na escola com os estudantes público-alvo da educação especial. A descentralização das ações da equipe gestora atribuída ao apoio de outros profissionais contribuiu para que o desafio da inclusão fosse encarado de maneira positiva. Além disso, a equipe gestora sempre expunha e defendia seu papel e função enquanto escola:

Inclusão, isto não existe! Nós tínhamos que apoiar a APAE³⁶ ou então formar-nos, como formaram as professoras da APAE para trabalhar lá. Nós não temos formação. Tem que buscar, tem que buscar, tem que buscar. Me fala onde busca que eu vou. Ficar lendo lá no computador, é mentira, porque aquilo lá não forma ninguém. Lá na APAE sim, temos que dar apoio para a APAE, porque elas sim sabem. E outra como a gente já está cansada de falar, lá tem todos os profissionais que essas crianças precisam, aqui não temos nada. (Professora 1)

Nós não temos a formação que eles têm lá na APAE, mas nós somos professores. Então, nós temos que fazer alguma coisa. Nós não vamos mudar a situação da inclusão, não vamos, então não adianta arrumarmos desculpas para nos livrarmos. (DR)

Verifica-se a partir dos excertos acima uma situação excludente e corriqueira até as intervenções deste estudo, e, que foram vivenciadas pela pesquisadora em seus estágios supervisionados da graduação: professores se queixando de estudantes, por não abandonarem suas práticas pedagógicas tradicionais para reconhecer, problematizar e lidar com as diferenças de suas salas de aulas heterogêneas, solicitando assim o encaminhamento dos estudantes para instituições especializadas. Com o exposto acima pode-se perceber que a gestora alerta a professora o seu papel e função na unidade escolar: ensinar a todos.

O terceiro objetivo específico consistiu em *analisar as ações da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola*. Com os estudos sistemáticos, o ciclo de palestras e o grupo de discussão desenvolvido pela pesquisadora, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de tomar conhecimento e compreender as ações previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Considerando a realidade do município em que o estudo foi desenvolvido, uma alternativa sugerida pelos professores e viável perante os documentos legais foi a intersetorialidade.

³⁶ Associação de Pais e Amigos do Excepcionais, única instituição destinada às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, no município em que o estudo foi realizado.

A intersetorialidade, nesse estudo, pode ser compreendida como a articulação de profissionais de diversos setores, a saber: psicologia, fonoaudiologia, serviço social, psicopedagogia, terapia ocupacional, entre outros; para promover um processo de ensino e de aprendizagem com melhor qualidade para os estudantes que necessitam de apoio. Para que a intersetorialidade aconteça, conforme preconizam os documentos legais, é necessário que os profissionais atuem de maneira articulada, promovendo momentos de diálogos entre os profissionais e os professores que visem a colaboração e a formação para atuar com as diferenças na escola. Além disso, os profissionais que atuam na perspectiva da intersetorialidade precisam ter em mente que o *feedback* é um fator fundamental para o desenvolvimento de um processo articulado e significativo tanto para os estudantes como para os profissionais da educação.

Os desafios para constituição da intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva foram diversos, sendo de cunho financeiro, burocrático e pedagógico. Tendo em vista que a equipe de gestão escolar buscou por parcerias efetivas que pudessem de fato contribuir com o desenvolvendo dos estudantes e garantisse um trabalho articulado e colaborativo com os professores. Além disso, alguns pais não quiseram aderir às parcerias, mesmo com insistência e conscientização da equipe de gestão escolar sobre a importância dos profissionais de outras áreas para a aprendizagem dos estudantes na escola regular.

As parcerias estabelecidas foram efetivas e ainda que inicialmente, já apresentam resultados significativos para o desenvolvimento dos estudantes que estão participando dos atendimentos realizados por meio da intersetorialidade. As professoras especialistas que atuam na SRM por perceberem o intuito da equipe de gestão escolar, tem atuado nessa perspectiva de intersetorialidade também, entrando sempre em contato com os profissionais da área da saúde e assistência social para acompanharem o desenvolvimento dos estudantes e executarem um trabalho articulado, colaborativo e significativo.

No entanto, destaca-se que para que a intersetorialidade se torne efetiva, é necessário que a medicalização do ensino não exista. Ou seja, cada profissional deve desenvolver sua função de maneira harmônica, buscando sempre contribuir com o contexto escolar e não o julgar alegando que a escola não cumpre seu papel e por isso os estudantes necessitam de seus atendimentos. O trabalho desenvolvido entre os profissionais de áreas distintas com os profissionais da escola deve ser um trabalho colaborativo, em que ambos possuem objetivos comuns e cooperam mutuamente e que cada profissional coopere com as suas especificidades valorizando a do outro.

Estiveram envolvidos nas ações intersetoriais desenvolvidas ao longo desse estudo: escola, família, profissionais jurídicos, da saúde, assistência social, instituição especializada, e universidade. A articulação entre os envolvidos pode ser contemplada no organograma a seguir:

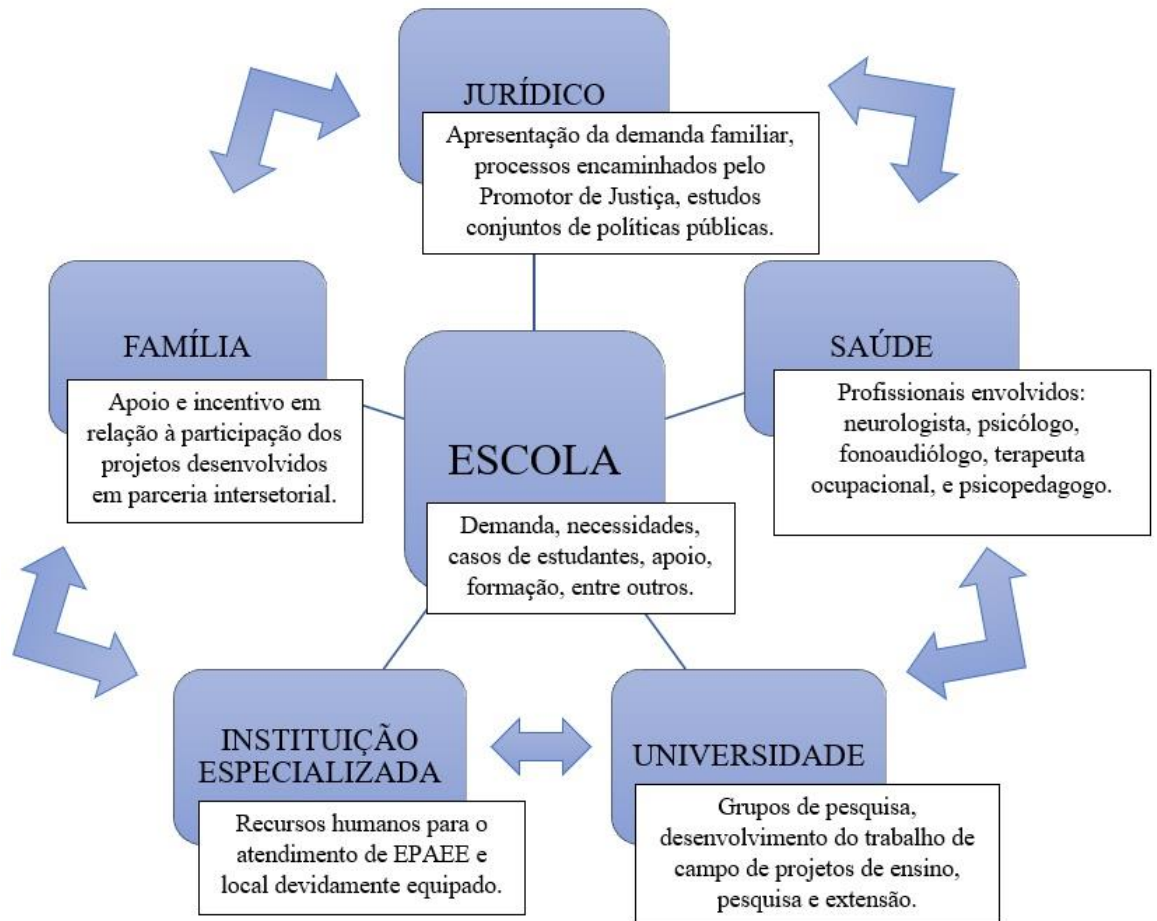


Fig. 12 – Organograma do Eixo Temático “Desafios Vivenciados para a Consolidação da Intersetorialidade em uma Perspectiva Inclusiva”.

Fonte: SILVA, 2018.

O Organograma da Figura 12 representa os elementos intersetoriais que foram articulados a partir das intervenções formativas desenvolvidas durante o trabalho de campo desse estudo. A seguir serão apresentadas as nuances da articulação entre a universidade e a escola pública.

3.3.1 Articulação entre Universidade e Escola Pública

Considerando a articulação entre a Universidade e a Escola Pública, que ocorreu a partir deste estudo, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido teve um caráter colaborativo. A pesquisadora teve total acesso e colaboração para desenvolver as intervenções necessárias para a pesquisa, recebendo sempre o apoio da equipe de gestão escolar, que opinava e contribuía significativamente para o desenvolvimento da coleta de dados. Além disso, houve muitas trocas de experiência e tomada de decisões colaborativas, em que gestão e pesquisadora participavam.

Em determinados momentos do estudo, pesquisadora e equipe de gestão escolar opinavam mutuamente para chegar a um consenso e melhor alternativa para os casos dos estudantes e decisões sobre como constituir uma escola inclusiva diante de tantos desafios e possibilidades. Freire (2000, p. 81) alega que,

a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino (FREIRE, 2000, p. 81).

Considerando o exposto pelo autor, a pesquisadora, representando a universidade, tentou estabelecer juntamente com a equipe de gestão da unidade escolar, uma articulação a fim de contribuir com a compreensão do conceito de inclusão, as perspectivas de avanço diante dos desafios e das possibilidades da escola pública. Para tanto, foi necessário empregar um trabalho que partiu da conscientização e da formação dos participantes sobre os princípios da inclusão escolar, documentos legais norteadores, objetivos, metas, possibilidades e alternativas, a fim de se considerar aquilo que fosse possível frente à realidade das escolas.

Lima (2007, p. 102) expõe que,

o trabalho de parceria entre a universidade e a escola pode ser enriquecedor, pois funciona como um caminho de mão dupla, ou seja, além de contribuir para a formação dos educadores, no contexto educacional, também favorece para que a academia se aproprie da realidade vivenciada no cotidiano das escolas, a fim de repensar o seu fazer e integrar suas ações do ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2007, p. 102).

Ou seja, a parceria entre os setores que envolvem a educação superior e a educação básica, contribui tanto com a formação dos pesquisadores como com a formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas, tendo em vista que a troca de experiência é mutua e visa sempre promover ações que proporcionem melhorias. Além disso, o ato

reflexivo conjunto propiciaram ações colaborativas que garantiam a efetividade do trabalho desenvolvido.

O caráter das intervenções realizadas por meio desse estudo foi colaborativo, tendo em vista que houveram momentos de corresponsabilidade pelas ações desenvolvidas relacionadas ao processo de inclusão escolar, formação de professores e estabelecimento de parcerias intersetoriais. Além disso, a gestão escolar esteve sempre aberta e receptiva ao diálogo com a pesquisadora.

Até agora, que você conviveu aqui com a gente, de zero a dez, que nota você nos dá? (DR)

Eu não vim para avaliar vocês ou julgar o que está certo ou errado. Meu propósito é auxiliar vocês nesse processo de transformação, colaborar com as práticas inclusivas que vocês acreditam ser possíveis no contexto da escola. É claro que estou observando vocês, enquanto equipe gestora, e percebo que houve uma mudança enorme de quando eu vim fazer meu estágio para agora. Vocês estão empenhadas em fazer a diferença, em incluir. (P)

Eu perguntei, porque eu acho que precisamos saber onde estamos errando, o que precisamos melhorar, o que é necessário fazer, me entende? (DR)

Um feedback. (CP)

A preocupação em desenvolver ações inclusivas é perceptível no excerto acima. O anseio por um *feedback* era constante, pois para a gestão escolar era fundamental ter conhecimento de seus atos e transformá-los na medida do possível. Ao longo do trabalho de campo a pesquisadora nunca dirigia a gestão escolar para o melhor caminho ou alternativa, mas sempre apontava caminhos e alternativas que estavam preconizadas pelos documentos legais, a fim de que colaborativamente refletissem e elegessem àquela que fosse mais viável diante da realidade em que se encontravam, procurando possibilitar que houvesse a construção do conhecimento da equipe e não apenas a transmissão de informações.

Agora que você está aqui é que estamos enxergando um pouquinho sobre o que é inclusão. (DR)

A fala da gestora DR revela o desconhecimento de muitos profissionais da educação sobre os direitos de todos os estudantes à educação e a igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade, bem como os objetivos e metas previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os programas e ações do MEC, embora os gestores da SECADI tenham tido o compromisso em divulgar e expor suas ações relacionadas à inclusão. Resta descobrir onde ocorreu os desencontros de informações.

A P. vivenciou tudo, ela capacitou a gente, e a partir disso nós temos lutado para isso: para que a escola se torne acessível e inclusiva para todos. (DR)

O excerto aborda a importância da articulação entre universidade e escola pública, pois, se a pesquisa não tivesse sido desenvolvida, a equipe de gestão escolar estaria executando práticas excludentes, conforme vivenciado pela pesquisadora ainda em seu estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia. Mas, com as experiências formativas, a reflexão sobre as ações que poderiam ser desenvolvidas e a articulação intersetorial foi possível transformar o contexto escolar tornando-o em mais inclusivo.

Segue um relato da diretora escolar sobre sua percepção em relação ao estudo desenvolvido na unidade escolar:

Quando você veio fazer a sua pesquisa eu achava que você ia resolver todos os problemas da escola sobre inclusão. Hoje, eu penso diferente. Você não resolveu nada! Você me ajudou a ter um olhar diferente para as crianças e a buscar alternativas para que eu enquanto diretora melhorasse a inclusão. (DR)

Considerando o excerto, pode-se afirmar que o objetivo relacionado à conscientização sobre inclusão escolar, os desafios e as possibilidades para promovê-la, foram alcançados levando para a constituição de uma escola inclusiva. É claro que a unidade escolar precisa se transformar em muitos aspectos para atingir este patamar, no entanto, já não se encontra mais aquela escola excludente que simplesmente encaminhava seus estudantes para uma instituição especializada para se livrar da responsabilidade da inclusão.

Ao iniciar a investigação, pôde-se perceber que ao buscar auxílio da Universidade, a equipe gestora almejava que pudessem colaborar com a aquisição de uma SRM para a unidade escolar. No entanto, houve a transformação da concepção de inclusão, da maneira como a escola esta organizada para atender a todos os estudantes e a forma como a equipe gestora escolar estabelece ações para que todos possam se desenvolver conforme os princípios estabelecidos pelos documentos legais.

Durante o contato inicial com o campo da pesquisa, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pela secretaria da escola, pelos funcionários de serviços gerais, e pelos professores auxiliares. Além disso, a equipe de gestão escolar julgou importante para a pesquisa que fossem vivenciados momentos em salas de aula onde haviam estudantes público-alvo da educação especial. Esse momento foi fundamental,

visto que pôde-se perceber a maneira como os estudantes eram tratados no contexto da sala de aula e da escola, no geral, pelos professores e funcionários.

Baseando-se no contato estabelecido com a equipe gestora e com a escola, em geral, obteve-se a oportunidade de refletir sobre os desafios e possibilidades para se promover a inclusão escolar no contexto de uma escola pública. Assim, pode-se pensar em planejar ações como leituras, discussões sistemáticas e dinâmicas, mediadas pelo grupo de discussão, que pudessem favorecer a participação e o desenvolvimento integral da equipe gestora a fim de compreender seu conceito de inclusão escolar, bem como seus anseios em relação à pesquisa, e, além disso refletir sobre práticas dos gestores que pudessem contribuir para o objetivo comum: a inclusão de todos no contexto escolar.

Com o desenvolvimento desse estudo, não se pode afirmar que a escola tenha se constituído como inclusiva, até mesmo porque os resultados obtidos já estão preconizados em documentos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e deveriam estar sendo desenvolvidos em todas as escolas públicas brasileiras desde a sua homologação. No entanto, houve uma mudança de concepção e transformação de ações que antes eram consideradas como excludentes e segregadoras.

A ruptura entre as práticas excludentes e a luta pelo desenvolvimento de uma educação que reconheça, respeite e atue pela e para as diferenças na escola é perceptível tendo em vista que a equipe de gestão escolar resolveu quebrar os paradigmas e promover o que antes estava apenas no campo dos sonhos. A equipe de gestão escolar, embora tenha inúmeros desafios e dificuldades inerentes ao espaço escolar, conseguiu promover o que preconiza a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o direito à educação, garantindo igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade para todos. Ainda que minimamente, as mudanças estão acontecendo no âmbito escolar, e embora o estudo tenha se finalizado, ainda é possível perceber que a gestão escolar continua caminhando, diante de suas possibilidades, para ampliar as conquistas para mais estudantes.

Vale atentar-se que as conquistas obtidas ao longo do trabalho de campo desse estudo não foram benéficas apenas para a EMEF “S”, pois todos os projetos intersetoriais desenvolvidos tiveram por intuito também que estudantes de outras escolas pudessem participar. Assim, o estudo, embora tenha sido desenvolvido no âmbito da EMEF “S”, foi efetivo para transformar o cenário educacional municipal, tendo em vista que os projetos desenvolvidos por meio da intersetorialidade entre profissionais do CMS e da APAE atendem cerca de 25 estudantes de escolas públicas do município.

Dessa forma, percebe-se a relevância e a importância desse estudo, tendo em vista que os beneficiários não foram apenas os gestores, professores, funcionários e estudantes da EMEF “S”, mas sim todos pertencentes à rede da Divisão Municipal de Educação, uma vez que as ações planejadas ao longo desse estudo sempre envolveram as demais unidades escolares.

Cabe ressaltar a importância da formação da equipe escolar para que transformem seu olhar para as diferenças que caracterizam e constituem as pessoas e estão presentes no contexto escolar. E, passem a usufruir de recursos, programas e ações preconizados pela política nacional, a fim de favorecer e garantir o acesso e a permanência com qualidade de todos nos espaços escolares.

Considera-se que a articulação entre a universidade e a escola pública, no caso deste estudo, foi fundamental para transformação da realidade e para formação dos profissionais que atuam em âmbito escolar. Tendo em vista que, além de estudarem sobre os documentos legais que norteiam as propostas das escolas inclusivas, os participantes tiveram que atuar para reorganizar a estrutura escolar a fim de reconhecer as diferenças e proporcionar igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade para todos. Ou seja, o estudo proporcionou espaços para além da teorização, pois possibilitou a construção do conhecimento a partir da transformação da prática dos participantes.

A seguir serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidade para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos. (FREIRE, 2001a, p. 40).

Diante dos eixos temáticos apresentados, para tecer as considerações finais deste estudo, sente-se a necessidade de retornar aos momentos fundamentais para o desenvolvimento e execução das ações vivenciadas ao longo desse processo, para que, dessa forma, seja possível compreender a importância das ações da equipe gestora escolar para a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade.

Para construir uma cultura inclusiva em uma escola é necessário fazer com que os que nela atuam compreendam sua função histórica e socialmente construída, para que assim possam respeitar as diferenças na escola e conviver e valorizar cada indivíduo. Considerando a função da escola em formar integralmente o ser humano e atender as diferenças que o caracterizam, as instituições escolares precisam se organizar de maneira que consigam garantir igualdade e condições de acesso e permanência com qualidade para todos.

Nesse sentido, os gestores escolares, que compreendem diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, atuam na organização do espaço escolar, uma vez que suas funções estão relacionadas aos setores que envolvem a escola de maneira global, a fins de conhecimento: administrativo, serviços gerais, pedagógico, formação de professores, diálogo com a comunidade e profissionais.

Para constituir uma escola inclusiva, a equipe de gestão escolar precisa ter consciência de que atua em um cargo político em que é necessário compreender, analisar de maneira crítica a realidade, interpretar e buscar alternativas para administrar, orientar, coordenar e estimular a busca por soluções para os problemas que surgem cotidianamente. Para tanto, a gestão escolar precisa constantemente atualizar seus conhecimentos sobre todas as áreas que tangem a escola, além de se fazer conhecedora dos direitos e deveres de seus professores, funcionários e estudantes. Além disso, para cumprir suas funções a equipe gestora escolar pode recorrer a parcerias com os diversos setores da sociedade, investir em sua própria formação e ter conhecimento dos programas e ações do MEC que possam contribuir com a realidade da escola.

Em relação à inclusão escolar, é importante que a equipe gestora centre seus esforços em desenvolver os objetivos e metas estabelecidas pelos documentos legais que norteiam essa proposta, e, atue a partir de suas possibilidades a fim de reconhecer e valorizar as diferenças que caracterizam os estudantes.

Diante do estudo realizado, as ações que podem ser promovidas pela equipe de gestão escolar para constituir uma cultura inclusiva na escola são as práticas previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): formação da equipe escolar, implementação de programas e ações da SECADI/MEC, intersetorialidade. Embora já tenha se passado 10 anos desde a homologação da política, muitos municípios ainda possuem diversas dificuldades para promover ações que favoreçam a inclusão escolar de EPAEE. Nesse sentido, vale colaborar com as equipes escolares a fim de garantir o exposto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988): igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade para todos.

O processo formativo da equipe escolar a partir de ações promovidas pela equipe gestora deve priorizar as necessidades dos profissionais que atuam na escola. Para tanto, é importante vivenciar o cotidiano escolar, e planejar uma formação que atenda aos interessados. Para ter impacto no ambiente escolar, essa formação precisa acontecer com periodicidade, uma vez que a partir dela será possível desenvolver a cultura de uma escola inclusiva. Dessa forma, é importante que no HTPC os gestores reservem espaços para discutir essa temática, reforcem aos gestores educacionais a importância desse tema em momentos de planejamento e replanejamento anual coletivo, e colaborem com a prática docente cotidianamente, mostrando aos professores e funcionários que é possível incluir, e, para isso, é necessário encarar cada caso como um desafio a ser enfrentado e superado, tornando-o em conquistas.

Os gestores escolares possuem papel extremamente importante na formação da equipe escolar, uma vez que são, também, formadores dentro desse espaço educativo, com isso, é possível atuar a partir dessa perspectiva em diversos momentos da vida escolar, como em reuniões de HTPC, intervalos entre as aulas, horários livres dos professores e funcionários, para abordar assuntos que estejam de acordo com as necessidades dos profissionais em relação à inclusão escolar. Uma vez que, seminários, conferências e palestras geram a reflexão sobre o assunto abordado, mas, no entanto, para se constituir uma cultura inclusiva é necessário atuar com formações periódicas, semanais ou quinzenais, que articulem a teoria com a prática e possibilitem a formulação de soluções para os desafios relacionados ao processo de inclusão.

Os resultados apresentados a partir do desenvolvimento desse estudo permitiram a gravação de vídeos com a equipe gestora escolar, a fim de compartilhar suas experiências como participantes e os impactos da pesquisa do contexto da escola pública e no desenvolvimento dos estudantes:

- Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva [C O M P L E T O]: Link do Vídeo Extenso: <https://www.youtube.com/watch?v=HNqQm2uJL9A>

- Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva: <https://www.youtube.com/watch?v=m3ioovWhCL0>

Considerando estudo desenvolvido e apresentado nesse documento dissertativo, e, também os vídeos, pode-se elencar alguns temas pertinentes que não foram investigados e que merecem atenção:

- Formalizar o trabalho docente dos professores especializados que atuam na SRM, a partir da propositura de um portfólio como forma de registro do processo de desenvolvimento do EPAEE;

- Colaborar com o desenvolvimento profissional docente dos professores especializados que atuam na SRM a partir de uma perspectiva inclusiva;

- Propor o ensino colaborativo como articulação entre a Educação Especial e a Educação Básica regular;

- Investigar as parcerias intersetoriais e suas reais implicações no processo de ensino e aprendizagem de EPAEE;

- Investir na formação da equipe escolar e profissionais da comunidade, a partir de uma perspectiva intersetorial e inclusiva.

A Universidade pode ser uma articuladora desse processo formativo, uma vez que possui recursos humanos, em nível de graduação e pós-graduação, capazes de fomentar pesquisas inerentes aos desafios e possibilidades da escola atual. Refletindo sobre essa premissa, a Universidade pode contribuir com as escolas por meio dos estudantes de cursos de licenciatura que cursam seus estágios supervisionados, parcerias junto aos grupos de pesquisas para desenvolvimento de projetos de ensino, extensão e pesquisa em âmbito escolar.

Em 2017 o MEC propôs como perspectiva para a formação de futuros professores a Residência Pedagógica, que promete proporcionar ao licenciando a experiência e a reflexão sobre a prática em sala de aula a partir de estratégias e metodologias supervisionadas por professores experientes. O programa propiciará aos futuros professores experiência

relacionadas à inclusão de EPAEE na sala de aula comum, ao desenvolvimento de atividades pedagógicas para os mesmos, e relação professor/aluno; refutando, a longo prazo, os questionamentos de professores que alegam não estarem preparados para vivenciar o desafio da inclusão. Com a Residência Pedagógica, os licenciandos terão a oportunidade de experienciar a realidade escolar, contrapondo a prática de sala de aula com as teorias estudadas na Universidade, e, além disso, desenvolver-se profissionalmente. Em contrapartida a escola estará em contato com as teorias estudadas, tendências pedagógicas, metodologias ativas de aprendizagem e demais estratégias e conteúdos abordados em cursos de formação de professores, mantendo os profissionais da escola constantemente (in)formados.

Como perspectiva futura, é importante convidar os licenciandos participantes da Residência Pedagógica para vivenciar a realidade da EMEF “S”, tendo em vista que os profissionais dessa unidade escolar atuam na perspectiva da intersetorialidade e promovem ações a partir das possibilidades de uma escola pública para atender as diferenças. Além disso, vale considerar os impactos desse programa para a formação dos futuros professores. Em termos de pesquisa, seria interessante desenvolver um estudo de caso sobre impactos na formação inicial de professores ao vivenciar o cotidiano escolar, considerando os desafios de uma escola pública para promover a inclusão e a permanência de EPAEE, com qualidade.

Em relação aos Programas e Ações da SECADI/MEC, para atender o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os gestores podem solicitar recursos por meio dos programas e ações desenvolvidas, desde que estejam de acordo com as necessidades e/ou especificidades das escolas públicas. Além disso, existem programas como o PDDE Acessibilidade que não necessitam de solicitação, pois o MEC considera, automaticamente, os EPAEE que foram matriculados no GDAE e enviam para as escolas públicas recursos financeiros destinados à implementação de acessibilidade arquitetônica e pedagógica.

Vale destacar que para solicitar determinados programas e ações, como por exemplo a implantação de uma SRM, os gestores escolares podem realizar a indicação de sua escola, comprovar com dados quantitativos sua demanda de EPAEE, justificar a necessidade, dispor profissionais que possam atuar, mas, no entanto, quem efetiva a solicitação são os gestores educacionais, podendo aprovar ou não a mesma. Esse processo de descentralização de políticas demanda muita burocracia e inibem as ações dos gestores escolares.

No caso desse estudo a SRM não pôde ser solicitada pelo MEC devido as mudanças políticas que aconteceram no país. Porém, os municípios e as escolas que desejam desenvolver o AEE podem adquirir os recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva por

meio de doações, projetos de organizações sem fins lucrativos, de recursos financeiros do PDDE ou da própria rede de ensino; disponibilizando apenas os profissionais que possam atuar. Outra alternativa é estabelecer parcerias com as instituições especializadas para que possam desenvolver o AEE, permitindo que os EPAEE permaneçam matriculados na rede regular de ensino. Essa foi a maneira que o município de Presidente Bernardes/SP se articulou, a partir da intervenção formativa e colaborativa desenvolvida pela pesquisadora, por intermédio do grupo de pesquisa API, que contribuiu com reflexões sobre os desafios e possibilidades da escola pública.

Considerando escolas públicas que contam com profissionais da Educação Especial que atuam nas SRM, como perspectiva futura seria interessante desenvolver a abordagem do ensino colaborativo. Ou seja, desenvolver um trabalho articulado entre os professores da SRM e os professores da sala de aula comum, a fim de atingir a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e aproveitando a presença de professores especialistas na unidade escolar, outra perspectiva futura para esse estudo seria atuar com a formação dos professores, partindo de seus interesses e realidade vivenciada, em que todos pudessem participar como formadores e formandos, garantindo a partilha de informações e conhecimentos. No entanto, demandaria técnicas de pesquisa em garantissem a participação efetiva e envolvimento de todos os sujeitos, uma vez que a proposta seria proporcionar a troca de experiências e reflexão teórica e prática sobre elas, tanto na perspectiva da sala de aula comum, como da SRM.

Considerando as nuances da gestão democrática e participativa e a constituição de uma cultura inclusiva na escolar, a participação de profissionais de outros setores como neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, professores especializados em Educação Especial, e assistentes sociais; a participação desses profissionais no processo de ensino e de aprendizagem pode proporcionar o desenvolvimento pleno dos EPAEE e, também, auxiliar os professores em sala de aula, tendo em vista que a intersetorialidade visa um trabalho de caráter colaborativo entre os profissionais e a escola, em favor de um objetivo comum.

Para que a intersetorialidade aconteça é necessário que a equipe gestora escolar esteja disposta a desenvolver parcerias efetivas com os profissionais, com as instituições especializadas, ou outro órgão competente no município. Desenvolver parcerias intersetoriais demanda dos gestores muita determinação, uma vez que, é necessário romper com os paradigmas relacionados aos entraves entre saúde e educação, responsabilidade da família

com a educação dos estudantes, empatia e colaboração dos envolvidos. Porém, a intersetorialidade é possível e viável no contexto escolar. Vale destacar que as ações da gestão escolar são subordinadas à gestão educacional do sistema de ensino, e, portanto, ficam sujeitas à aprovação ou não de seus projetos de parceria. No entanto, a articulação intersetorial pode propiciar benefícios para o processo de ensino e de aprendizagem dos EPAEE, tendo em vista que terão um olhar diferenciado e próprio para suas diferenças e ao seu modo de aprender.

Em relação à pesquisa bibliográfica realizada a fim de apresentar o estado de conhecimento de produções acadêmicas, a nível de mestrado e doutorado, foi uma opção não realizar a pesquisa em banco de teses e dissertações internacionais, uma vez que os dados discutidos emergem a partir da problematização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, como perspectiva futura seria importante desenvolver uma triangulação entre políticas de inclusão a partir da realidade de países da América Latina e Europa e dos Estados Unidos da América, com o intuito de analisar as ações desenvolvidas pelos gestores educacionais e escolares para promover a inclusão escolar e investigar se a intersetorialidade é uma prática inclusiva considerada em outros países.

É importante evidenciar que a unidade escolar não usufruía de muitos benefícios oferecidos pelo MEC por falta de conhecimento dos mesmos. Como perspectiva futura, vale investigar o motivo pelo qual os gestores de diversas escolas públicas desconhecem as políticas públicas educacionais que tangem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os programas e ações do MEC que visam oferecer as escolas condições para potencializar o processo de inclusão escolar. O desenvolvimento de um estudo como esse, deveria abranger a rede pública estadual e a rede pública municipal de educação a fim de compreender todo o processo de descentralização das informações divulgadas pelo MEC para formação de gestores e professores, implantação e implementação de programas e ações, e destinação de recursos para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar com qualidade.

Os resultados desse estudo revelam a importância da formação da equipe de gestão escolar para atuar em uma perspectiva inclusiva, porque embora a SECADI tenha investido na disseminação de suas ações e programas relacionados à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nem todos os sistemas de ensino repassam as informações para as secretarias e unidades escolares, o que acaba gerando a falta de conhecimento sobre a existência de possibilidades, incentivos e alternativas para constituir uma escola inclusiva.

Nesse sentido, em perspectiva futura seria importante, também, desenvolver uma formação na modalidade semipresencial para os gestores educacionais e escolares do município em que esse estudo foi realizado, para a consolidação da intersetorialidade de acordo com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para isso, seria extremamente relevante contar com a participação da equipe gestora escolar para elaboração do material da formação, e, se possível convidá-los para serem autores, tendo em vista que esse estudo defende o processo de formação colaborativa e fundamenta em práticas cotidianas escolares.

Assim, compreende-se a equipe gestora como facilitadores para o processo de inclusão escolar, pois podem auxiliar os professores a refletir sobre suas práticas, construir colaborativamente novas maneiras de lidar com as situações, e propor soluções diante das possibilidades da escola.

Esse estudo visou contribuir com o meio acadêmico, pois pesquisas com interseção em gestão escolar, inclusão e intersetorialidade, são extremamente importantes para o desenvolvimento de um processo de inclusão escolar efetivo. Além de colaborar com o contexto de outras escolas públicas, que, porventura, não usufruem³⁷ de recursos, programas e ações preconizada pelas políticas públicas, a fim de garantir uma efetiva inclusão e um processo de ensino de qualidade a todos.

³⁷ Seja por falta de conhecimento, formação ou interesse.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa do cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. P. 35 – 45.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 17 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. V. 3 Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- ARNAIZ, P.; HERRERO, A. J., GARRIDO, G. C. F., HARO R. **Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad**. *Comunidad Educativa*, n. 262, p. 29-35, 1999.
- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA M. M. **A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. V Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade (ANPAD). Brasília, 2013.
- BARRETTA, E. M. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: avanços e impasses na implementação em escolas públicas do município de Frederico Westphalen/RS**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen/RS.
- BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BERGAMO, R. B. **Pesquisa e Prática Profissional: educação especial**. Curitiba: Ibplex, 2009.
- BOAVENTURA, R. S. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOROWSKY, F. **Contradições das Políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na Perspectiva da Inclusão**. 2016. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** (10a ed.). São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Decreto 7,611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

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

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004.** Brasília, DF: O Instituto, 2004c.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: goo.gl/EN4WQH. Acesso em: 04 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF, 1993.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 01 agosto de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado.** Brasília, 2006.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

_____. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento Subsidiário. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61.** Brasília: 1961.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9304/96.** Brasília: 1996.

BRIZOLLA, F. A Gestão da Educação Inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CAMPOS, D. A.; MELLO, M. A. **Inclusão: acesso e permanência no ensino superior brasileiro.** In: Dossiê de Políticas Educativas, Porto Alegre, v.5, n.1, p.15-31, 2011.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, José R. (org). **Inclusão Escolar e suas Implicações.** 2 ed. Curitiba: Ibpex. p. 165 – 184, 2009.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J (org.). **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 05 abr. 2017.

CORREA, T. C. **Avaliação, Diagnóstico e Encaminhamento de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino de Londrina/PR.** 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR.

COSTA, G. L. M.; FIORENTINI, D. Mudança da Cultura Docente em um Contexto de Trabalho Colaborativo de Introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Escolar. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, Rio Claro, v. 20, n. 27, p.01-22, maio, 2007.

COTA, F. S. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: articulações necessárias.** 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.** nº 116, p. 245-262, Jul 2002. Disponível em: goo.gl/wLz72K. Acesso em: 10 mar 2017.

_____. Gestão Democrática dos Sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.) **Gestão Educacional: novos olhares.** Novas Abordagens. 10.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014, p. 15-21.

DANTAS, P. F. R. **Prática Reflexiva na Formação Continuada de Docentes e suas Implicações para o Processo de Inclusão Escolar.** 2016. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação e Sociologia, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014. Acesso em: 29 jun 2017.

DUTRA, C. Inclusão que funciona. In: **Nova Escola**, setembro, 2003.

FABRA, M. L., DOMÈNECH, M. (2001). **Hablar y escuchar: relatos de profesor@s y estudiant@s**. Barcelona: Paidós.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

FARFUS, D. **Gestão Escolar: teoria e prática na sociedade globalizada**. Curitiba: Ibpx, 2008.

FETTBACK, C. S. **Uma Contribuição ao Estudo das Relações entre Família, Escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC)**. 2013. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC.

FEUERWERKER, L. M.; COSTA, H. **Intersetorialidade na rede UNIDA**. In: Divulgação em Saúde para Debate, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-35, dez. 2000.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIORENTINI, D. Investigar e Aprender em Comunidades Colaborativas de Docentes da Escola e da Universidade. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP, Campinas/SP, 2012.

FONSECA, E. O. **Os Percursos Formativos dos Docentes que Atuam na Gestão Escolar**. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza/CE.

FONSECA, M. **Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à Atuação do Profissional de Apoio/Monitor**. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS.

FORGIARINI, R. R. **A Produção da Autonomia do Espaço Escolar: pensando a 3scola inclusiva**. 2013. 100f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre/RS.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 4ed, 2000.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001a.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001b.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A Formação de Professores para a Educação Infantil: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. In: **Revista de Educação Especial**. Santa Maria. V. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011. Disponível em: goo.gl/2QoOqM. Acesso em: 20 mar. 2017.

- GRANEMANN, J. L.; GRICOLI, J. A. G. Educação Inclusiva: revisitando práticas e trajetórias na escola. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.5, p.131-139, 2011.
- GROSBAUM, M. W.; DAVIS, C. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. Inclusão Escolar como uma Prática Cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, p. 69-87
- KASSAR, M. C. M. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. In: Educar em Revista, Curitiba/PR, n. 41, p. 61-79, jul./set. Editora UFPR, 2011.
- KUHNEN, R. T. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)**. 2016. 373f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC.
- LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Wygotsky, Wallon**. São Paulo, Surnrus, 1992(3a ed.).
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LANUTI, J. E. O. E. **Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa**. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente/SP.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- _____. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LIBERALI, F. C. **O Desenvolvimento Reflexivo do Professor**. The ESP., São Paulo, v. 17, nº 1, p. 19-37, 1996. Disponível em: goo.gl/cjwsiD. Acesso em: 09 mai 2017.
- LIMA, A. V. I. **Trabalho com Projetos na Perspectiva da Educação Inclusiva com Estudantes em uma Comunidade de Risco**. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente/SP.
- LIMA, E. C. V. **Gestão Escolar e Política Educacional de Inclusão na Rede de Ensino Municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus/AM.

LIMA, M. R. C. **Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

_____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 143p.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

_____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A Educação Inclusiva na Legislação de Ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MACHADO, M. A. M. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Em Aberto, Brasília, 2000.

MACHADO, R. B. Educação Física Escolar e Políticas de Inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 29 jun 2017.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. In: **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev./abr. p. 18-23, 2002.

_____. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In: **Nova Escola**, maio, 2005.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal. v.8, n.26, jul/set, 2004.

_____. **O Sentido das Diferenças**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.103-104, jan./jun. 2011.

_____. **O verde não é azul listrado de amarelo: considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência**. In: Espaço, n.13, p.55-59, junho 2000.

- MARQUES, N. D. **A Equipe Diretiva Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**: interlocuções possíveis. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC.
- MARTÍN, P. S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiência de Inclusão na Formação de Professores. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede municipal de ensino**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- MERGEN, E. V. D. **A Gestão Escolar Frente ao Processo de Inclusão**. Monografia de Especialização. 47f. Universidade Federal de Santa Maria, Sobradinho/RS, 2013.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional (sumário). In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1, 2001, Belo Horizonte, **Anais**. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.34-41.
- MONFREDINI, M. I. **Proteção Integral e Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente**: desafios à intersectorialidade. 2013. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP.
- MONTEBLANCO, V. M. **A Escola Comum/Especial**: a relação da gestão com as práticas inclusivas. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014
- MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Integração. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Especial, ano 6, n. 20, 1998, p. 37-39.
- NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.
- NUNES, C. A. **A Formação Continuada do Docente para Atuar na Perspectiva da Inclusão**: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza/CE.
- ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.
- PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALOSCHI, A. S. S. **(In)Formação dos Professores: repensando as práticas na inclusão escolar.** 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional e Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen/RS.

PARO, V. As Funções da Escola, a Estrutura Didática e a Qualidade do Ensino. In: PARO, V. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática. 2007, p. 33-81.

_____. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 30., 2007, Caxambu. Anais: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

PINTO, U. S. Áreas de atuação do pedagogo escolar. In: PINTO, U. A. **Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e gestão educacionai.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 149-176.

PRIETO, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002, p. 45-60.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.** Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001.

REIS, A. P. **Formação Docente e Políticas Públicas de Inclusão: ser professor em tempos de diversidade.** 2014. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/RJ.

REVELANTE, P. **Políticas Públicas Inclusivas: implicações na formação de professores para o atendimento educacional especializado.** 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul/RS.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: Que Prática é Essa?.** Campinas – SP Autores Associados. 2001 – Coleção polêmicas do nosso tempo.

RODRIGUES, D.(Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação.** Instituto Piaget, 2011.

ROPOLI, E.A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar/Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, v. 1 (jan. 2010), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAGE, D. D. Estratégias Administrativas para a Realização do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W., STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

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

SANTOS, B. S. No Futuro Seremos Trans-escalares. **Revista Sul**, publicação da bancada do Partido dos Trabalhadores na Assembleia do Estado do Rio Grande do Sul, n. 3, p. 8, abr./ago. 2001.

SANTOS, D. A. N. **A Abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2014. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

SANTOS, D. A. N.; SCHLÜNZEN, E. T. M. S. **Práticas Pedagógicas do Professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva**. Appris Editora: Curitiba/PR, 2016.

SANTOS, G. C. **A Gestão Escolar e sua Interface com o Trabalho Docente: sentido e significados**. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas, Papirus. 1992.

SANTOS, R. R. S. **Gestão Escolar para Escola Inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente/SP.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

SILVA, C. B.; FIGUEIREDO, R. V. **Educação Integral e Educação Inclusiva: ações estratégicas no ensino de respeito às diferenças**. Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Cristóvão/SE, 2012.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O Papel do Diretor Escolar na Implementação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**. 2009. Disponível em: goo.gl/WbF3vn. Acesso em: 21 out. 2017.

SILVA, J. M. A. P. **A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática**. Educação em Revista. Belo Horizonte. Vol. 27, n.03, p.211- 230. Dez. 2011.

SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J. O Papel da Escola e suas Demandas Sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v. 5. n.2. 2014. Disponível em: goo.gl/RLyv4m. Acesso em: 29 set. 2017.

SILVA, M. F. M. C.; FACION, J. R. Perspectivas da Inclusão Escolar e sua Efetivação. In: FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas Implicações**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SILVA, S. C. G. C. **Formação Docente para os Desafios da Educação Inclusiva**: um estudo a partir das salas de recursos multifuncionais em Porto Velho/RO. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho/RO.

SILVEIRA, S. M. P. **A Gestão para a Inclusão**: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza/CE.

SOUZA, G. R. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs)**: espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes? 2013. 412f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

SOUZA, S. M. Z. **Avaliação institucional elementos para discursão**. Escola democráticas: concepções, 2006. Disponível em: <http://gestores.mec.gov.br>. Acesso em 06 de agosto de 2014.

STAINBACK, S. **As raízes do movimento de inclusão**. Pátio, Porto Alegre, a. 5, n. 20. 2002, p. 15-17.

TEZANI, T. C. R. A Relação entre Gestão Escolar e Educação Inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. n.6, 2009. Disponível em: goo.gl/h7oSnA. Acesso em: 21 out. 2017.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNESCO. 48th **International Conference on Education - Conclusions and Recommendations**. Geneve: IBE, 2008.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, O. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas/SP, Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, L. C. L. **O Papel do Gestor Escolar no Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/72yMgx> Acesso em: 01 ago. 2016.

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

WARSCHAUER, M.; CARVALHO, Y. M. O Conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Revista Saúde e**

Sociedade, São Paulo, v. 23, n.1, 2014. p. 191 – 203. Disponível em: goo.gl/xB7SUT. Acesso em: 18 mar. 2017.

WEISS, A. M. L. **A hora e a vez do professor: desafios da formação reflexiva através da informática na educação especial**. 2003. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

WISCH, T. F. **Aprendizagem Docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no Ensino Fundamental**. 2013. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS.

XAVIER, J. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e Colaboração em Contextos Escolares Inclusivos**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES.

ZUQUI, F. S. **As Salas de Recursos Multifuncionais/Salas de Recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do Município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questões Norteadoras para os Grupos de Discussão

1º Grupo de Discussão:

- Gostaria de saber se você já enfrentou alguma situação em que teve que incluir um estudante.

⇒ Se sim:

- Como foi este contato?
- Qual sentimento você teve?
- Você acredita que este sentimento te auxiliou ou te desestruturou para continuar o seu trabalho?
- Você obteve sucesso?
- Porque você considera isso?
- Como você define esta sua experiência?

⇒ Se não:

- Como você imagina ser o contato?
- Que sentimento você tem quando vê alguém que precisa ser incluído na sociedade?

2º Grupo de Discussão:

- Em sua opinião, qual é o conceito de inclusão escolar?
- A partir do que discutimos você acredita que podemos promover a inclusão nas escolas públicas atualmente?
 - Como?
- O que deve ser feito para que a inclusão se efetive nas escolas públicas?

3º Grupo de Discussão:

- O que você, enquanto membro da equipe gestora pode fazer para promover a inclusão em sua escola?
 - E o que você faz?
- O que você, enquanto professor pode fazer para promover a inclusão em sua escola?
 - E o que você faz?
- Vocês, gestores e professores, acreditam que estabelecer parcerias pode contribuir para que inclusão aconteça?
 - Como essas parcerias devem ser?
 - Como elas se estabelecem?
 - São, de fato, eficazes para superar o desafio da inclusão?
- Levando em consideração tudo o que discutimos hoje, qual é o conceito de inclusão escolar?

Apêndice 2 – Projeto “Sala de Recursos Multifuncionais Itinerante”

PROJETO “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS ITINERANTE”

Introdução

A Constituição Federal Brasileira de 1988 inaugurou, no âmbito educacional, o amparo à inclusão de pessoas com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular. Em seu artigo 205 a educação é apresentada como direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, preconiza em seu artigo 208 o direito ao atendimento educacional especializado. Nesse sentido, é possível inferir que a inclusão deve ser para todos, indistintamente.

Desde então, alguns dispositivos legais foram, também, amparando a inclusão escolar de todos os estudantes no processo educacional formal e regular. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), em 2008, os conceitos de Inclusão Escolar, Educação Especial e Inclusiva passaram a fazer referência aos denominados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), ou seja, “estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; bem como a todas as crianças que frequentam os espaços da escola regular” (BRASIL, 2008, p. 15).

Ainda, segundo este documento para que todos sejam incluídos, se faz uma necessária mudança de práticas, estratégias e currículos a fim de que a escola regular se adapte às necessidades educativas de seus estudantes.

Mediante as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001), ficou determinado aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os estudantes, organizando-se para o atendimento aos EPAEE, e fornecer as condições necessárias para a sua aprendizagem com qualidade. Esses estudantes, portanto, passaram a ter o direito de receber um Atendimento

Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum, por meio do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Com isso, a escola comum vê a necessidade de adequar-se às demandas da própria sociedade, que tenta dimensionar suas ações ao ideal de superação de desigualdades e desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões social, moral, afetiva, política, física, entre outras. Assim, o professor torna-se um dos principais agentes de mudanças dentro da escola, sendo diretamente responsável pela formação dos estudantes e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A escola comum passa a encontrar diferentes desafios que envolvem desde mudanças estruturais e arquitetônicas até mudanças na relação dos professores e gestores com os estudantes, com os pais e com a comunidade; na organização do trabalho pedagógico do professor; na necessidade de execução de práticas de ensino globalizadoras, utilizando para tanto todo o tipo de recurso educacional e digital disponível; e principalmente, na necessidade de garantir a aprendizagem de todos os seus estudantes.

A partir destas premissas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho” situada em Presidente Bernardes-SP, que mantém curso de Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano) e, é administrada através da Divisão de Educação, Cultura e Recreação nos termos da Legislação Federal e Municipal em vigor.

Considerando que a Secretaria de Educação do município supracitado não conta com apoio de profissionais da Educação Especial para atender seus estudantes, e não possui uma SRM, pela abertura da Resolução SE 61/2014 solicitamos, portanto, uma sala de recursos multifuncionais itinerante para a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho”, que, atualmente, atende a trezentos e oitenta estudantes, sendo cinco cadastrados na Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE) como EPAEE.

Estes estudantes necessitam de apoio pedagógico especializado visto que são diagnosticados enquanto EPAEE e possuem déficit cognitivo que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem, sem apoio, em âmbito escolar. Atualmente, a escola conta com o apoio de duas professoras auxiliares com formação em Licenciatura em Pedagogia e especialização, lato sensu, em Educação Especial. Ambas se dividem entre os períodos de funcionamento da instituição para atender as necessidades que podem surgir eventualmente, como falta de algum professor, e auxílio para algum EPAEE ou estudante com dificuldade de aprendizagem. Entretanto, nem sempre estão disponíveis para auxiliar aos EPAEE.

I. Da Natureza

Atualmente o AEE é destinado aos EPAEE, esse atendimento é realizado nas SRM, dentro da escola comum, complementando ou suplementando o ensino formal por um professor especialista. Esse profissional deve ter domínio especializado em: Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, Tecnologia Assistiva e outros.

Considerando a inexistência de profissionais da educação especial, aptos para trabalhar no AEE, contratados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Bernardes/SP, solicitamos, por meio da resolução supracitada, que a Divisão de Educação, Cultura e Recreação contrate um professor itinerante para atender aos EPAEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho”. Sendo que esta, se responsabiliza em ceder um espaço para montagem de uma sala com recursos e materiais didáticos e tecnológicos para realização do atendimento de apoio pedagógico.

Assim, por meio deste atendimento de apoio pedagógico surge no ambiente escolar a perspectiva de transpor as barreiras impressas junto à dificuldade dos EPAEE, e a necessidade de implementar condições adequadas de acessibilidade para a melhora na sua comunicação e mobilidade.

II. Do Estudante

Frequentarão a sala de recursos multifuncionais itinerante da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho” aqueles estudantes que estão devidamente matriculados e cadastrados pelo GDAE como EPAEE. Assim como os estudantes que foram encaminhados pela equipe gestora para atendimento com profissionais que fazem parte do AEE, a saber: psicólogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo; para realização de diagnóstico, visto que apresentam déficit de aprendizagem escolar.

III. Da Finalidade e Funcionamento

A sala de recursos multifuncionais itinerante depende de seu funcionamento em ambiente escolar, visto que auxiliará exclusivamente no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes devidamente matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho”.

Esta sala tem como principal finalidade em turno contrário ao da escolarização, a garantia de oferta do AEE, a organização, disponibilização de recursos, serviços pedagógicos e de acesso para o atendimento às necessidades educacionais dos EPAEE, conforme prevê a legislação.

Além disso, visamos a oferta de orientações do professor itinerante à escola do ensino regular em turno contrário à matrícula dos EPAEE matriculados, orientando no desenvolvimento de atividades para a participação e acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem.

De acordo com a Resolução SE 61/2014 o professor especializado itinerante poderá cumprir carga horária com mínimo de duas e máximo de oito aulas semanais na unidade escolar.

IV. Da Organização

A sala de recursos multifuncionais itinerante que funcionará na escola da rede pública, no turno inverso da escolarização, não é substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de Ensino Individualizado (PEI) são de competência do professor itinerante que atuará neste serviço, em articulação com os demais professores do ensino regular. O Projeto Político-Pedagógico da escola onde estão em funcionamento os apoios, deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização. A carga horária mínima para funcionamento da sala de recursos multifuncionais itinerante é de oito horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, a depender da necessidade dos alunos matriculados. O agrupamento dos estudantes será realizado por meio de cronograma, contemplando os seguintes critérios de organização: a) momentos coletivos, envolvendo todos os alunos matriculados, para promover a identificação com seus pares, convivência e a aprendizagem; b) grupos formados pelo nível de conhecimento, independentemente, de sua série de matrícula no ensino regular, oferecendo condições de aprendizagem e possibilidades metodológicas que favoreçam o aproveitamento escolar.

V. Dos Recursos Materiais

1. Espaço Físico: sala de aula com espaço, localização, salubridade, iluminação e ventilação adequados, oferecidos pela escola.

2. Materiais pedagógicos: a mantenedora do Estabelecimento de Ensino deverá prever e prover recursos materiais, técnicos e/ou tecnológicos específicos, que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação dos EPAEE.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino**. São Paulo, 2014

Apêndice 3 – Projeto “Sala de Recursos Multifuncionais”

PROJETO “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”

Introdução

A democratização do acesso ao ensino, no Brasil, resultou em uma escola aberta para todos, que, ainda hoje, enfrenta desafios para reconhecer e problematizar as diferenças das pessoas que frequentam este ambiente e garantir permanência e educação com qualidade. Considerando a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no contexto da escola regular, podemos afirmar que, passaram por um processo histórico e legal que resultou em diversos benefícios, dos quais se pode desfrutar hoje.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 inaugurou, no âmbito educacional, o amparo à inclusão de pessoas com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular. Em seu artigo 205 a educação é apresentada como direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, preconiza em seu artigo 208 o direito ao atendimento educacional especializado. Nesse sentido, é possível inferir que a inclusão deve ser para todos, indistintamente.

Desde então, alguns dispositivos legais foram, também, amparando a inclusão escolar de todos os estudantes no processo educacional formal e regular. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), em 2008, os conceitos de Inclusão Escolar, Educação Especial e Inclusiva passaram a fazer referência aos denominados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), ou seja, “estudantes com deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), transtornos globais de desenvolvimento³⁸ e altas habilidades ou superdotação; bem como a todas as crianças que frequentam os espaços da escola regular” (BRASIL, 2008, p. 15).

³⁸ Transtorno do Espectro Autista.

Ainda, segundo este documento para que todos sejam incluídos, se faz necessária uma mudança de práticas, estratégias e currículos a fim de que a escola regular consiga atender às necessidades educativas de seus estudantes e as diferenças que os caracterizam.

Mediante as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001), ficou determinado aos sistemas de ensino o dever de matricular todos os estudantes, organizando-se para o atendimento aos EPAEE, e fornecer as condições necessárias para a sua aprendizagem com qualidade. Esses estudantes, portanto, passaram a ter o direito de receber um Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de apoio complementar e/ou suplementar à classe comum, por meio do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). É importante tornar de conhecimento dos órgãos que analisarão esse documento que as políticas de inclusão escolar desenvolvidas devem atender ao MEC, e por isso, as redes municipais de educação se organizam de forma distinta das redes estaduais, tendo em vista que priorizam o público-alvo atendido. Desta forma, existem diferenças significantes entre as políticas da rede municipal e da rede estadual que necessitam ser consideradas pelo órgão competente.

As Salas de Recursos Multifuncionais, viabilizadas pelo MEC tem por objetivo atender aos EPAEE matriculados em escolas credenciadas à Divisão Municipal de Educação, enquanto as Salas de Recurso (itinerante ou não) tem por objetivo atender os EPAEE matriculados em escolas estaduais, por área de deficiência. Por isso, a diferenciação de nomenclaturas, e, a importância de conhecer e saber diferenciar o público à que se destina as políticas públicas elaboradas em nível federal, estadual e municipal.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015, afirma em seu artigo 27 que a educação se constitui como um direito destas pessoas, que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Este documento legal apresenta diversas regulamentações referentes às incumbências das instituições de ensino público e privado para assegurar condições de acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial com qualidade.

Dada a sua transversalidade e o que consta na atual política educacional, a Educação Especial representa avanços significativos para a Educação Inclusiva, uma vez que garantiu serviços a serem prestados a estes estudantes em escolas regulares. Com isso, a escola comum

vê a necessidade de adequar-se às demandas da própria sociedade, que tenta dimensionar suas ações ao ideal de superação de desigualdades e desenvolvimento pleno do ser humano em suas dimensões social, moral, afetiva, política, física, entre outras. Assim, o professor torna-se um dos principais agentes de mudanças dentro da escola, sendo diretamente responsável pela formação dos estudantes e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A escola comum passa a encontrar diferentes desafios que envolvem desde mudanças estruturais e arquitetônicas até mudanças na relação dos professores e gestores com os estudantes, com os pais e com a comunidade; na organização do trabalho pedagógico do professor; na necessidade de execução de práticas de ensino globalizadoras, utilizando para tanto todo o tipo de recurso educacional e digital disponível; e principalmente, na necessidade de garantir a aprendizagem de todos os seus estudantes.

A partir destas premissas, propõe-se à Divisão Municipal de Educação, Cultura e Recreação do município de Presidente Bernardes/SP, que envolve sete escolas públicas gratuitas, duas escolas públicas particulares e uma instituição especial, nos termos da legislação federal em vigor, a implementação de uma Sala de Recursos Multifuncionais localizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho”.

Embora seja uma meta instituída pelo Plano Municipal de Educação, o município não contava com o apoio de profissionais da Educação Especial nas escolas regulares para atender aos EPAEE, não proporcionava o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, também inexistente, entre outras ações mencionadas no documento supracitado. Com o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada “Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade”, foi empregue estudos sistemáticos a fim de que a equipe de gestão escolar se apropriasse de documentos legais que norteiam as propostas de escolas inclusivas. Diante dos estudos, foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma SRM na unidade escolar. Todos os trâmites foram realizados com a permissão da Divisão Municipal da Educação, no entanto, devido às mudanças governamentais, o programa de implantação e implementação da SRM não pôde ser efetivado junto ao MEC. Assim, ao considerar todas as possibilidades e anseios da equipe de gestão escolar pelo programa, foi sugerido à Divisão Municipal de Educação que a unidade escolar utilizasse os recursos disponíveis, compreendendo jogos educativos, materiais didáticos e pedagógicos, softwares, entre outros, para montagem de uma SRM, e a Divisão Municipal de Educação contratasse professores especialistas para atuar no AEE. O projeto piloto aprovado pela Divisão Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de

Educação, foi desenvolvido entre agosto de dezembro de 2017, e possui resultados satisfatórios para a aprendizagem dos EPAEE.

Com isso, esse apresentamos como proposta e perspectiva futura a continuação e ampliação dos trabalhos iniciados junto aos EPAEE, visando proporcionar-lhes igualdade das condições de acesso e permanência com qualidade, conforme preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), entre outros documentos legais de âmbito federal que se encontram em vigor. Os estudantes necessitam de Atendimento Educacional Especializado visto que são diagnosticados enquanto EPAEE e estão amparados por documentos legais em âmbito federal e municipal, tendo em vista que o Plano Municipal de Educação estabelece a inclusão escolar como objetivo a partir de metas a curto, médio e longo prazo.

I. Da Natureza

Atualmente o AEE é destinado aos EPAEE, esse atendimento é realizado nas SRM, dentro da escola comum, complementando ou suplementando o ensino formal regular por um professor especialista em Educação Especial. Esse profissional deve ter domínio, competências e habilidades em: Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, desenvolvimento de funções psicológicas superiores, programas de enriquecimento e flexibilização curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, Tecnologia Assistiva e outros relacionados às necessidades dos estudantes que forem atendimentos na SRM.

Considerando a experiência desenvolvida na 2º semestre letivo do ano de 2017, os resultados benéficos para a aprendizagem dos EPAEE, para as escolas, gestores e professores, e para a Divisão Municipal de Educação, solicitamos, por meio da legislação federal apresentada a permanência e a ampliação do serviço oferecido pelos professores especialistas, tendo em vista que a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho” se responsabilizou em ceder espaço para montagem da SRM e materiais didáticos e tecnológicos para realização do AEE.

A perseverança da equipe gestora escolar supracitada em solicitar a SRM, tanto para o MEC como para a Divisão Municipal de Educação, foi fundamental para que hoje pudessem usufruir dos benefícios desse programa, embora não esteja regulamentado e não recebam

nenhum incentivo financeiro para funcionamento da sala. Para a gestão escolar, vivenciar o processo de implementação da SRM demandou tempo, renúncia de outras ações e até mesmo espaço físico na escola, no entanto, percebe-se o empenho em proporcionar aos EPAEE um processo de ensino e aprendizagem com melhor qualidade, tendo em vista que estão desenvolvendo competências e habilidades que permitem sua aprendizagem na sala de aula comum.

II. Do Estudante

Frequentarão a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho” aqueles estudantes que estão devidamente matriculados nas nove escolas (de cunho público gratuito e particular) da Divisão Municipal de Educação, e estão cadastrados pelo GDAE como EPAEE. Para tanto, é necessário que os gestores encaminhem o caso dos EPAEE à Divisão Municipal de Educação e enviem à escola onde a SRM funcionará o laudo e documentos que comprovem a necessidade de AEE, para avaliação diagnóstica realizada pelos professores especialistas e/ou professores auxiliares da unidade escolar.

III. Da Finalidade e Funcionamento

A SRM depende de seu funcionamento em ambiente escolar, visto que tem por objetivo auxiliar exclusivamente no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes matriculados no município de Presidente Bernardes/SP. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e define no artigo 5, que,

O AEE é realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação.

A principal finalidade da SRM é a garantia de oferta do AEE, a organização, disponibilização de recursos, serviços pedagógicos e de acesso para o atendimento às necessidades educacionais dos EPAEE, conforme prevê a legislação proposta pelo MEC.

Além disso, oportuniza-se a presença de professores especialistas no ambiente escolar para oferta de orientações aos professores da sala de aula comum.

Segundo o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) os objetivos do AEE são:

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

É função dos professores especialista que atuam nas SRM: organizarem a Salas de Recursos Multifuncionais (espaço físico, mobiliários, materiais e recursos didático-pedagógicos, acessibilidade e equipamentos específicos), matrícula dos estudantes, plano de ensino individualizado, cronograma e carga horária dos atendimentos, apoio a atividades elementares dos estudantes. Em articulação com os professores do ensino regular, a elaboração e a execução do que diz respeito ao AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar.

IV. Da Organização

A SRM que funcionará na escola vinculada à Divisão Municipal de Educação, no turno inverso da escolarização, não é substitutivo às classes comuns. A elaboração e execução do Plano de Ensino Individualizado (PEI) são de competência do professor especialista que atuará neste serviço, em articulação com os demais professores do ensino regular. O Projeto Político-Pedagógico da escola onde estão em funcionamento os apoios, deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização. A carga horária mínima para funcionamento da SRM é de 10 horas semanais, nos turnos matutino e vespertino, a depender da necessidade dos EPAEE matriculados. O agrupamento dos estudantes será realizado por meio de cronograma, contemplando os seguintes critérios de organização: a) momentos coletivos, envolvendo todos os EPAEE matriculados, para promover a identificação com seus pares, convivência e a aprendizagem; b) grupos formados pelo nível de conhecimento, independentemente, de sua série de matrícula no ensino regular, oferecendo condições de aprendizagem e possibilidades metodológicas que favoreçam o aproveitamento escolar; c) atendimentos individualizados, se houver necessidade.

V. Dos Recursos Materiais

1. Espaço Físico: sala de aula ampla, localização, salubridade, iluminação e ventilação adequados, oferecidos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental “Sylas Gedeão Coutinho”.

2. Materiais Didático-Pedagógicos: recursos adquiridos pela unidade escolar com a verba do PDDE Acessibilidade em 2017.

3. Materiais Acessíveis: recursos de Tecnologia Assistiva doados por um programa social do Banco do Brasil em 2015.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a.

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

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

SILVA, A. M. S. **Gestão Escolar: a Consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade**. 2018, 198f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2018. (Não Publicado)

ANEXOS

Anexo 1 – Atestado de Bolsista



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATESTADO

Atestamos que ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA, RA nº: PED160181, RG nº 49.739.005-X, expedido pela SSP/SP, é discente regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO, Curso de Mestrado Acadêmico, sob a orientação da Professora Doutora Elisa Tomoe Moriya Schlunzen.

Atestamos, ainda, que a referida discente foi contemplada com a(s) bolsa(s):

Financiadora	Situação	Início	Término	Valor
CAPES - DS	Concluída	01/03/2016	31/08/2017	R\$ 1.500,00

Presidente Prudente, 23 de janeiro de 2018.


IVONETE GOMES DE ANDRADE
 Supervisor Técnico de Seção

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Educação Inclusiva na perspectiva do Trabalho Colaborativo: Desafio de uma Escola Pública”

Nome do (a) Pesquisador (a): Ana Mayra Samuel da Silva

Nome do (a) Orientador (a): Profª Dra Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar que estratégias a equipe gestora e demais profissionais de uma escola de educação básica pública adotam para oferecer um ensino de qualidade para os todos os estudantes, tendo como base os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
2. **Participantes da pesquisa:** está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa a equipe gestora de uma unidade escolar localizada no interior do oeste paulista, que compreende a diretora escolar, a vice-diretora escolar e a coordenadora pedagógica.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) obtenha embasamento teórico necessário para a seleção de temáticas importantes que poderão ser discutidas com os profissionais da educação da instituição de ensino, referente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como atividades práticas que visem um ensino de qualidade para todos os estudantes presentes na escola regular.
4. **Sobre o grupo de discussão:** com intuito de compreender como a equipe gestora, os professores e demais profissionais que atuam na área educacional da escola, se organizam para atender os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem; visando um trabalho colaborativo entre os envolvidos será realizado um grupo de discussão.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, desta forma não proporciona riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a realidade das escolas públicas que tem por dever atender a todos estudantes e promover um

processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa efetivar um trabalho colaborativo entre pesquisadora e profissionais da educação visando propostas de ensino inclusivas que potencializem e valorizem a escola pública, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

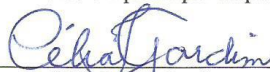
A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa



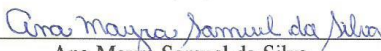
Célia Isabel Gardim
Diretora Escolar
Participante da Pesquisa



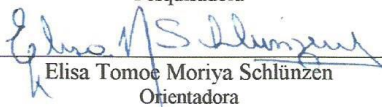
Silvana Cristina de Souza Inague
Vice-Diretora Escolar
Participante da Pesquisa



Sonia Aparecida Brandi Lima
Coordenadora Pedagógica
Participante da Pesquisa



Ana Mayra Samuel da Silva
Pesquisadora



Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Orientadora

Pesquisadora: Ana Mayra Samuel da Silva – (18) 99149-0961 – ana.mayra.ss@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – (18) 3229-5890 – elisa@fct.unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou (18) 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br