



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Ensino e  
Processos  
Formativos**

ANDREZZA SANTOS FLORES

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REGULAR**

São José do Rio Preto

2018

ANDREZZA SANTOS FLORES

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

**Linha de Pesquisa:** Tecnologias, Diversidades e Culturas.

**Financiadora:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes de Lima D'Água

**Co-orientador:** Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

São José do Rio Preto

2018

Flores, Andrezza Santos.

Gestão escolar e educação inclusiva : articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular / Andrezza Santos Flores. -- São José do Rio Preto, 2018

212 f. : il., tabs.

Orientador: Solange Vera Nunes de Lima D'Água

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Escolas – Organização e administração. 4. Deficientes visuais. 5. Educação e Estado. 6. Ciências (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 7. Biologia (Ensino médio) - Estudo e ensino. I. Título.

CDU – 376

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE UNESP  
Câmpus de São José do Rio Preto

ANDREZZA SANTOS FLORES

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE O  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

**Financiadora:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes de Lima D'Água  
UNESP - São José do Rio Preto  
Orientadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto  
UNESP - São José do Rio Preto

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo  
UNESP – Ilha Solteira

São José Do Rio Preto

15 de agosto de 2018

*Dedico:*

*Aos meus pais **Edval dos Santos Flores e Cleuza Santos Flores** e ao meu Irmão **Alberto Júnior Santos Flores**, pelo amor que transcende todo e qualquer entendimento, pelo incentivo e apoio imensurável.*

## AGRADECIMENTOS

### TECENDO A MANHÃ

João Cabral de Melo Neto



*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Quando me foi apresentado este poema que hoje representa a epígrafe da minha dissertação, eu vislumbrei a trajetória do meu mestrado, a princípio nada fácil (mas quem disse que seria, não é mesmo)?

Comparo minhas dificuldades a uma peça de teatro que, com toda certeza, muitos que optaram pela vida acadêmica fizeram o mesmo papel de protagonistas, contracenando entre contratempos semelhantes ou distintos, mas que fazem total diferença ao longo de todo o percurso.

E foram nesses momentos em que tudo parecia ser tão incerto e a vontade de desistir prevalecia que vários galos começaram a surgir (com toda a certeza devido à providência divina). No entanto, outros já faziam parte da minha vida, e a minha teia tênue passou a ser tecida, fazendo com que ao nascer de cada manhã eu tivesse a certeza de que abandonar o meu espetáculo sem terminá-lo não seria a melhor opção.

Além disso, outra certeza que eu tinha era a de que um oceano de lágrimas seria derramado ao chegar aos agradecimentos, pois meu sentimento de gratidão é imenso. Uma pessoa que eu amo muito um dia me disse que ao falar de sentimentos seria impossível a emoção não aflorar e as lágrimas não escorrerem no semblante de quem tanto lutou para chegar onde está...

## **Agradeço,**

Ao **Senhor Jesus Cristo**, meu único e suficiente salvador, por todas as bênçãos que me foram concedidas ao longo dessa trajetória, principalmente por me emprestar suas forças nos momentos de desânimo e incertezas. Meu sentimento de gratidão é imenso pelo cuidado, força e sabedoria a mim dispensado e por ter me proporcionado a alegria de conhecer pessoas tão especiais que tornaram a minha jornada mais leve.

Aos meus pais **Edval** e **Cleuza**, pelo amor incondicional, carinho e incentivo. Obrigada por me motivarem nos momentos em que mais descreditei da minha capacidade, e por me ensinarem os melhores princípios da vida: o amor ao próximo e a humildade. Foram tantos os momentos em que estive ausente, mas vocês sempre foram compreensíveis e até se ofereciam para me ajudar, sonhando comigo os mesmos sonhos, fazendo o possível para realizá-lo, visto que o impossível sempre foi entregue nas mãos de Jesus Cristo, o maior pintor do mundo, conhecedor do nosso passado, presente e o escritor do nosso futuro.

Ao meu irmão **Alberto** que, mesmo com sua pouca idade, faz-me ter um orgulho desmedido do pequeno grande homem que está se tornando, tão jovem, mas com uma responsabilidade invejável, uma honestidade inquestionável e um esforço admirável. Dessa forma, você pode ter certeza de que é o irmão mais novo, e com toda essa juventude é meu exemplo de vida, meu espelho.

À **Lilica** (*in memoriam*), minha companheira de quatro patas que durante quinze anos permaneceu ao meu lado fielmente, e enquanto as minhas lágrimas caíam nos momentos de apreensão, com apenas um olhar ela conseguia me passar toda a tranquilidade que eu precisava. Assim, mesmo com todo meu conhecimento religioso do livro sagrado, que é a Bíblia, eu prefiro acreditar que existe um céu só para os animais, e isso me conforta, pois ela, mais do que ninguém, por todos os benefícios que nos trouxe, em meio a todo amor, é merecedora de um lugar lindo para passar a eternidade, assim como o céu.

Ao meu noivo **Alex Fernando** que, mesmo sendo um dos piores piadistas que já conheci, consegue tirar os meus melhores sorrisos, só pelo fato de existir. Meu companheiro em todos os sentidos, seja nos momentos felizes, ou aqueles em que perdemos o chão sem saber o que fazer. Obrigada por toda compreensão e paciência, obrigada por querer fazer parte da minha vida. Que eu continue ao seu lado para ouvir sempre suas piadas ruins que conseguem ser pior que o “Zorra Total”. Pode ter certeza de que já deu certo como Engenheiro Civil, então não vai precisar pedir uma oportunidade para a Globo. Meu entretenimento é você e tem que ser exclusivo: não vou dividir suas piadas ruins com a

televisão brasileira. Sinto-me lisonjeada por compartilhar essa conquista com você e por ter feito parte dela.

Ao meu tio **Edilson** (*in memoriam*) que, em vida, demonstrou todo o orgulho que sentia por mim, considerando-me como sua filha e, em meio a tantos questionamentos, sinto-te em meu coração e vejo que está pertinho. Agora você levou sua alegria para o céu e de lá está olhando por todos nós. Desde a sua partida, prefiro acreditar que está fazendo uma viagem e que se não chegar nesse final de semana chegará no próximo, ou no próximo, até que um dia nos encontremos novamente.

À minha prima irmã **Diva**, companheira de todas as horas, que sempre esteve ao meu lado, dando-me força quando eu pensava em desistir, enxugando minhas lágrimas sempre com uma palavra amiga para revigorar minhas forças. Por isso digo com todas as letras que tudo que sou hoje também é graças a você, que acreditou em meus sonhos.

À **Bispa Maria Aparecida**, dirigente do ministério no qual congrego, e aos **Irmãos** que professam na mesma fé, pelas orações e por me encorajar com palavras que, além de edificarem a minha crença, possibilitaram com que eu enxergasse a bondade e perfeição das bênçãos do Senhor. Que juntos possamos galgar patamares mais altos, com um único objetivo: conquistarmos o nosso espaço no céu.

À minha orientadora, **Prof<sup>a</sup> Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'Água**, por compartilhar seus conhecimentos durante as orientações, que considero como os momentos mais enriquecedores dessa trajetória. Saiba que era muito gratificante ler “mil vezes” o mesmo parágrafo na etapa da correção, pois, ao final, você me tirava aquele sorriso e eu sempre dizia que estávamos ganhando dos poemas de Manoel de Barros. Obrigada por possibilitar com que eu direcionasse o meu olhar para a Gestão Escolar, ao cursar por sua indicação a disciplina na graduação da Pedagogia intitulada “Organização e Gestão do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)”. Sou grata pelas oportunidades, por ter confiado em meu trabalho e por sempre esperar aquele tempinho para eu anotar na minha lista de novos vocabulários uma palavra que eu desconhecia, Hoje, em meio a tantos autores que já li ao longo da graduação e pós-graduação, cito você pelo profissionalismo, competência, afetividade, cuidado e preocupação nos momentos difíceis. Obrigada por se fazer, além de orientadora, minha mãe do coração.

Ao meu co-orientador, professor **Harryson Júnio Lessa Gonçalves**, exemplo de profissional, que assiduamente esteve presente no desenvolvimento deste estudo, com questões desafiadoras e pertinentes, propiciando reflexões e gerando inquietudes que me instigaram ainda mais a buscar novos conhecimentos. Obrigada por estar sempre à disposição,

seja para sanar minhas dúvidas, ou para oferecer um lenço para enxugar minhas lágrimas, enquanto me escutava e acalmava meu coração. Agradeço imensamente pelo carinho indescritível e também pelo convite feito para participar do “Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC)” que, a princípio, foi desafiador, mas com o passar dos encontros, eu não enxergava apenas a inclusão, mas a beleza da diversidade.

Ao GEPAC e a todos os membros, em especial à **Bruna, Carlos, Joana, Marcela e Thaís**, pela amizade, companheirismo, encorajamento e todos os momentos vivenciados. Vocês são demais!

Ao professor **Humberto Perinelli Neto**, parte do rol de profissionais que contribuíram para a realização da pesquisa com êxito. Obrigada por todas as contribuições e por me mostrar, em cada prosa, a importância da pesquisa realizada. Obrigada pelas aulas inspiradoras na Pós-graduação, em que pude conhecer grandes autores até então desconhecidos para mim. Tomo a liberdade de citar Zygmunt Bauman que, com certeza, foi amor à primeira leitura, pois passei a perceber o quanto a inclusão estava entrelaçada com seus dizeres, fortalecendo-me ainda mais para lutar por uma Modernidade Sólida, tal como nas aulas da graduação, na disciplina “Conteúdos e Metodologia de Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes”, que agregaram não apenas na aquisição de conhecimentos, mas me sensibilizaram logo no primeiro encontro: uma experiência que me permitiu mudar a forma de pensar e de ver o outro. Uma disciplina para a vida! Obrigada também por compor a banca examinadora de minha qualificação e defesa.

Ao professor **Jackson Góis**, pelas reflexões proporcionadas no decorrer da minha formação e por aceitar o convite de compor minha banca de qualificação e, com humildade, dizer que aprendeu muito com o tema. Agradeço pelas indagações feitas nesse momento importante da pesquisa.

À professora **Ana Paula Leivar Brancaloni**, que talvez nem saiba, pelos poucos momentos em que estivemos juntas e que foram o suficiente para conhecer a profissional de excelência que é, sempre com uma responsabilidade ímpar, demonstrando muito amor no que faz e para quem faz. Obrigada pelas contribuições nas bancas examinadoras dos eventos, pelo incentivo e principalmente por despertar o que há de melhor em mim.

À professora **Maria Eliza Brefere Arnoni**, por me proporcionar viver um novo tempo, contribuindo com a profissionalização da minha futura docência, no sentido de ter proporcionado condições para que eu desenvolva minhas atividades educativas na perspectiva da totalidade, de forma a superar o modelo burguês em minha aula, já que me foram

oferecidos subsídios para pensar subjetivamente e colocar em prática o aprendizado de modo objetivo, tornando o processo educativo emancipador.

Ao professor **Eder Pires de Camargo**, por toda a colaboração advinda desde a minha graduação, mediante os seus ensinamentos e compartilhamento de experiências, que me incentivaram e inspiraram a realização desse trabalho. O professor pode ter a certeza de que não apenas o seu ensinar, mas a sua superação de vida, fazem com que eu tenha ânimo para continuar na luta por um mundo mais inclusivo, que reconheça acima de tudo a diferença como um atributo humano. Obrigada também por compor a banca examinadora da minha defesa.

A minha amiga e companheira **Débora**, um dos melhores presentes que Deus me concedeu por intermédio do mestrado. Um exemplo a ser seguido de sabedoria e competência, linda por fora e por dentro, emanando luz por onde passa. Obrigada por todas as contribuições e por ficar ao meu lado nessa trajetória, sempre trazendo paz ao meu coração. Nosso convívio durante esse tempo não me fez admirá-la apenas profissionalmente, mas também pessoalmente. Sua história me cativou e sua luta me fortaleceu. Que no futuro eu consiga repetir um pouco da profissional, amiga e mãe que é.

À minha amiga irmã **Daniele**, que mais do que a amizade, concedeu-me a honra de ter a sua mãe, **Dona Geralda**, como a minha mãe do coração. Agradecer é pouco diante de tudo o que fizeram por mim, até porque, no mundo em que vivemos, poucos se colocam à disposição para serem bons samaritanos, hospedando desde o início alguém desconhecido. Gratidão imensa por Deus ter-nos apresentado e por ter sido muito bem acolhida durante todo esse tempo. Hoje somos uma família!

À **Isabel** que, com todo carinho e amor, acolheu-me sem ter muitas informações ao meu respeito. Foram dias de muito sufoco traduzindo artigos em Francês e Espanhol, para a disciplina condensada, mas cheios de alegria e gratidão por ter a oportunidade de conhecer pessoa tão incrível. Esses momentos realmente são preparados por Deus!

À minha amiga irmã **Cibele**, presente advindo da graduação e que, na pós-graduação, permaneceu, fazendo com que hoje sejam anos de amizade firmados em companheirismo e encorajamento. Eu não tenho palavras para descrever o significado da sua presença nessa etapa que se encerra, mas somente reverter em orações tudo o que fez por mim, para que Deus a retribua em dobro. Sou muito grata por ter me acolhido, por ter chorado comigo, ou ter oferecido seu ombro amigo para eu chorar. Poucos sentem essa alegria e têm a honra que me foi concedida de chamar uma amiga de irmã.

A minha amiga **Maria Cristina**, que sempre tinha as palavras certas no momento certo, atrelado ao dom de me trazer paz em meio a um turbilhão de emoções e incertezas. Além de amiga, é minha confidente, minha mãe do coração, visto que sempre me fez sentir como filha, com o seu cuidado, amor e proteção. É meu exemplo de força, garra e superação. Com toda a certeza, se o mundo de hoje fosse a metade do que você é, já chegaríamos perto de um mundo ideal, apenas com a luz que resplandece e a calma que transmite. Você é única! Fico feliz por tê-la em minha vida!

Aos amigos **Simone** e **André**, meus companheiros de viagens para São José do Rio Preto. Não sei se fui uma boa companheira, por ir e voltar dormindo, mas isso sempre foi motivo de muitas risadas, por ser acusada de roncar e dormir de boca aberta, não é André? Foi um sacrifício que valeu a pena. Estar ao lado de vocês valeu mais ainda!

Às minhas amigas **Daniela**, **Elimeire**, **Gislaine** e **Thayline**, gratidão pelo apoio incondicional, por compartilharem momentos de aprendizagem e pelas conversas descontraídas que traziam leveza para minha alma.

À **equipe** da escola participante da pesquisa, pelo acolhimento, em especial à **Gestão Escolar**, professoras de **Ciências** e **Biologia** e professora da **Sala de Recursos**, por acreditarem no trabalho desenvolvido, aceitando o convite para participarem, compartilhando seus conhecimentos e experiências, visando a alcançar a escola inclusiva que todos almejamos.

Aos **funcionários** da Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, **Sílvia** e **Mauro**, ao Departamento de Biologia e Zootecnia da UNESP de Ilha Solteira, no qual destaco a **Meire** e a **Vera**, ao Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto, em especial a **Luana**, **Soraia** e **Simone**, e ao setor da limpeza, pelo privilégio de conhecer a **Maria José**, que me contagiou com seu jeito lindo de ser.

O trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. No entanto, antes de ser contemplada com o investimento permitindo dedicação exclusiva, permanecia no mestrado com as vendas de bala baiana, trufas e brigadeiros e, com isso, agradeço **todos** que adquiriram os doces. Saibam que sempre foram feitos com muito amor, juntamente com a oração para que nosso Senhor Jesus multiplicasse mil vezes o investimento.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização de mais uma etapa, que eu chamo de sonho. Serei eternamente grata a Deus por ter me apresentado pessoas tão especiais que, com o convívio, fizeram com que eu me sentisse muito amada e querida. Meus eternos agradecimentos. Amo vocês!

## RESUMO

A Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, entre outros instrumentos legais, estabelecem a educação como direito de todos. Nesse esteio, inclui-se e ressalta-se a inclusão de pessoas com deficiência, principalmente na rede regular de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio das Salas de Recursos, e, nesse sentido, a gestão escolar se configura como uma das principais esferas que, quando disposta, pode efetivar a educação inclusiva, pautando-se nos princípios de uma escola verdadeiramente democrática. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da articulação entre os professores do ensino regular e da sala de recursos, mediados pela gestão por meio de diálogo, discussões e ações que visem à inclusão dos alunos com deficiência. Assim, a presente pesquisa objetivou analisar como a gestão escolar viabiliza a articulação entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia de uma escola pública do interior paulista, para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com isso, as temáticas AEE, ensino de Ciências e Biologia para Deficientes Visuais (DV), formação de gestores e professores, inclusão, gestão escolar, políticas públicas e sala de recursos foram problematizadas durante a investigação, tomando como referência diversos autores e documentos oficiais relativos à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem descritiva e interpretativa do contexto, contando com a participação da gestão escolar - diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica -, juntamente com as professoras de Ciências e Biologia e a professora da Sala de Recursos. Para a coleta de dados foram realizadas as seguintes ações: análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), estado da arte sobre o ensino de Ciências e Biologia para DV, observações *in loco* em sala de aula, reuniões pedagógicas e entrevista semiestruturada, que permitiram uma análise textual discursiva. A seleção e análise dos dados foram realizadas a partir da leitura minuciosa dos registros para a definição das categorias e triangulação dos resultados. A pesquisa revela que a gestão escolar, na medida do possível, viabilizou a articulação entre as professoras de Ciências e Biologia e a professora da Sala de Recursos para a efetivação do AEE na sala regular, carecendo, contudo, de maiores discussões sobre essa temática no ambiente escolar, de tal forma que os profissionais da educação possam se apropriar de mais elementos para a potencialização de ações efetivas no âmbito do trabalho coletivo.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclusão. Gestão Escolar. Políticas Públicas. Sala de Recursos.

## ABSTRACT

The Declaration of Salamanca, the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN) nº 9.394 / 96, among other legal instruments, establish education as everyone's right. This includes the inclusion of people with disabilities, especially in the regular education network, guaranteeing the Specialized Educational Assistance (AEE), through the Resource Rooms, and, in this sense, school management is configured as one of the main spheres that, when it is ready, can effect inclusive education, based on the principles of a truly democratic school. In this perspective, it is evident the importance of the articulation between the teachers of the regular education and the room of resources, mediated by the management by means of dialogue, discussions and actions that aim at the inclusion of students with disabilities. Thus, the present research aimed to analyze how the school management makes possible the articulation between the teacher of the resource room and teachers of Science and Biology of a public school in the interior of São Paulo, for the implementation of Specialized Educational Assistance (AEE). With this, the themes of AEE, teaching of Science and Biology for the Visually Impaired (DV), training of managers and teachers, inclusion, school management, public policies and resource room were problematized during the investigation, taking as reference several authors and official documents related to inclusion of people with disabilities in regular school. It is a research of a qualitative nature, characterized as a case study of a descriptive and interpretative approach of the context, counting on the participation of the school management - director, vice-director and pedagogical coordinator -, together with the teachers of Sciences and Biology and the teacher of the Resource Room. In order to collect data, the following actions were carried out: documentary analysis of the Political-Pedagogical Project (PPP), state of the art on the teaching of Science and Biology for DV, on-site observations in the classroom, pedagogic meetings and semi-structured interview, which allowed a discursive textual analysis. The selection and analysis of the data were performed from a thorough reading of the records for the definition of the categories and triangulation of the results. The research reveals that, as far as possible, school management made possible the articulation between Science and Biology teachers and the Resource Room teacher for the effective AEE in the regular classroom, but there is a need for more discussions on this subject in the school environment, in such a way that educational professionals can appropriate more elements for the enhancement of effective actions in the scope of collective work.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance (SEA). Inclusion. School Management. Public Policies. Resource Room.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Materiais destinados ao Atendimento Educacional Especializado para Deficientes Visuais.....	113
<b>Figura 2:</b> Mapa da localização de Andradina no Estado de São Paulo e no Brasil.....	125
<b>Figura 3:</b> Mapa da microrregião de Andradina no Estado de São Paulo.....	126
<b>Figura 4:</b> Estrutura da Sala de Recursos.....	127
<b>Figura 5:</b> Materiais da Sala de Recursos.....	128
<b>Figura 6:</b> Fluxograma da organização das reuniões de ATPC de acordo com os participantes da pesquisa.....	133
<b>Figura 7:</b> Recursos utilizados pela aluna Valentina.....	150
<b>Figura 8:</b> Atividade sobre o tema reprodução com o plantio da semente de girassol, lentilha e feijão.....	153
<b>Figura 9:</b> Atividade utilizando o modelo do corpo humano com a aluna Valentina.....	154
<b>Figura 10:</b> Recursos utilizados pela aluna Natália.....	158
<b>Figura 11:</b> Recursos utilizados pelo aluno Carlos.....	159
<b>Figura 12:</b> Recursos utilizados pelo aluno Gabriel.....	160

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Distribuição das dissertações encontrada, de acordo com o ano de defesa, titulação, autor, base de dados, título e descritor.....	53
<b>Quadro 2:</b> Autor e objetivos das dissertações encontradas.....	54
<b>Quadro 3:</b> Distribuição das dissertações e teses, com autores, base de dados, títulos dos trabalhos acadêmicos e os descritores.....	71
<b>Quadro 4:</b> Autor e objetivos das dissertações e teses encontradas.....	72

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dias da semana e horários em que ocorreu a coleta de dados por meio de observações.....	132
<b>Tabela 2:</b> Número de aulas observadas e total de horas.....	132
<b>Tabela 3:</b> Número de reuniões observadas e total de horas.....	133

## LISTA DE SIGLAS

- AACD:** Associação de Assistência à Criança Deficiente
- AEE:** Atendimento Educacional Especializado
- APE:** Atendimento Pedagógico Especializado
- AADID:** Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
- AARM:** Associação Americana de Retardo Mental
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ATPC:** Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE:** Comissão de Educação
- CEB:** Câmara de Educação Básica
- CCJC:** Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CORDE:** Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CP:** Conselho Pleno
- DA:** Deficiente Auditivo
- DF:** Deficiente Físico ou Deficiência Física
- DI:** Deficiência Intelectual
- DV:** Deficiente Visual ou Deficiência Visual
- ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente
- EUA:** Estados Unidos da América
- FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- HTPC:** Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IC:** Iniciação Científica
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES:** Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação

**NAAPs:** Núcleos de Aprendizagens e Atividades Profissionais

**NAAH/S:** Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

**NVDA:** *Non Visual Desktop Access* (leitor de tela)

**ONGs:** Organizações Não Governamentais

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação

**PPP:** Projeto Político-Pedagógico

**SRMs:** Salas de Recursos Multifuncionais

**SEESP:** Secretaria de Educação Especial

**SESI:** Serviço Social da Indústria

**SIBiUSP:** Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo

**TA:** Tecnologia Assistiva

**TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TCC:** Trabalho de Conclusão de Curso

**TICs:** Tecnologias da Informação e Comunicação

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

**UNESP:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**UNICEF:** Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA À JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
Objetivo Geral .....	25
Objetivos Específicos .....	25
<b>CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS INTERNACIONAIS E AÇÕES NO ÂMBITO DO BRASIL .</b>	<b>30</b>
1.1 Algumas considerações: marcos internacionais e políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.....	30
1.2 Marcos legais e políticas públicas brasileiras voltadas para educação inclusiva .....	40
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA DEFICIENTES VISUAIS .....</b>	<b>51</b>
2.1 Ciências e Biologia no campo da Deficiência Visual: o estado da arte .....	51
2.2 Deficiência Visual e seus contornos: breves considerações.....	55
2.3 Contexto educacional e estratégias de ensino voltadas para deficientes visuais.....	59
<b>CAPÍTULO III - PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>70</b>
3.1 Gestão escolar e educação inclusiva: o estado da arte.....	70
3.2 Gestão democrática no espaço escolar .....	73
3.3 O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva .....	79
<b>CAPÍTULO IV - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO DESENCADEADOR DE AÇÕES INCLUSIVAS .....</b>	<b>87</b>
4.1 Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre um instrumento inclusivo .....	87
4.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico .....	95
<b>CAPÍTULO V - CAMINHOS PARA MUDANÇAS NO VIÉS DA INCLUSÃO .....</b>	<b>105</b>
5.1 Contributos do Atendimento Educacional Especializado nos processos inclusivos .....	105
5.2 Formação inicial e continuada para atuação na educação inclusiva.....	116
<b>CAPÍTULO VI - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>125</b>
6.1 Caracterização do local da pesquisa .....	125
6.2 Sujeitos da pesquisa.....	128
6.2.1 Sobre os alunos da Sala de Recursos.....	129
6.3 Etapas para a coleta dos dados .....	130
6.3.1 Observações.....	130

6.3.2 Entrevista semiestruturada.....	134
6.3.3 Análise Documental: Projeto Político-Pedagógico .....	135
6.4 Procedimentos para análise dos dados .....	136
6.5 Cuidados éticos da pesquisa .....	137
<b>CAPÍTULO VII - VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR .....</b>	<b>138</b>
7.1 Contextualização do fazer profissional no espaço escolar .....	139
7.2 A escola em face da educação inclusiva.....	143
7.3 O trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos .....	147
7.4 Práticas inclusivas na escola.....	151
7.5 Utilização das tecnologias assistivas e materiais didáticos disponíveis .....	156
7.6 Formação continuada dos professores em ATPC.....	161
7.7 As relações interpessoais na unidade escolar .....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista da Gestão Escolar.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista das professoras de Ciências e Biologia .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista da professora da Sala de Recursos .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXO A – Autorização da Dirigente Regional de Ensino.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO B – Autorização da escola.....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO D – Termo de Compromisso.....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO E – Termo de Responsabilidade e Compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa.....</b>	<b>210</b>

## **INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA À JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA**

A presente dissertação discorre sobre a temática da gestão escolar, refletindo aspectos relacionados à articulação entre o ensino regular e a sala de recursos, visando à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), envolvendo, no caso, os professores de Ciências e Biologia e a professora da sala de recursos para Deficientes Visuais (DV), que atende alunos com cegueira total e baixa visão.

Tal investigação se relaciona a minha trajetória acadêmica que, desde a graduação, encaminhou-se para pesquisas relacionadas ao estudo de conteúdos de Ciências e Biologia e recursos didáticos para alunos com Deficiência Visual (DV). Nesse contexto, percebeu-se o papel fundante delegado à equipe gestora para que tais encaminhamentos fossem viabilizados no espaço escolar.

Diante dessa inquietude, nasceu o desejo de aprofundar estudos e pesquisas, de modo a discutir e compreender possibilidades inclusivas a partir das relações estabelecidas entre profissionais da escola regular e profissionais da educação especial, locados nas escolas, atuando na sala de AEE.

No entanto, é evidente que minhas escolhas pessoais também se relacionam à educação que, com o tempo, foram determinando abertura de espaços e sedimentando possibilidades e conquistas.

Dessa forma, tudo se inicia com aquela frase na qual todos perguntam quando ainda nem iniciamos a fase da adolescência: “O que você vai ser quando crescer?”. E a minha resposta era: “Professora”. Mas logo quando respondia essa pergunta surgia a seguinte indagação: “Professora do quê, em meio às vastas áreas que compõem um imenso leque de conhecimentos?”. E foi neste momento que despertei o interesse em fazer Ciências Biológicas, mas essa vontade não surgiu em um passe de mágica, ou até mesmo pode ter surgido, visto que esse interesse nasceu no momento em que a minha professora de Biologia, de uma forma simples, porém diferente, fez com que eu enxergasse com outros olhos aquilo que até então era abstrato.

Em contrapartida, além da tão temida decisão da carreira profissional, foi possível vislumbrar a importância do papel do professor na vida do aluno, concorrendo para fazer a diferença e, com isso, incentivar ‘outros’ a sonhar. Começa então a maratona de vestibulares, para o ingresso em uma universidade pública e, com isso, todas as implicações para assegurar o acesso e a permanência nesse espaço.

A realidade então teve início no ano de 2011, quando ingressei na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Ilha Solteira, para cursar Ciências Biológicas. Nesse mesmo ano iniciei participação em projeto de extensão na área da educação inclusiva. Esse percurso acadêmico foi se constituindo, culminando no projeto de Iniciação Científica (IC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **“Recursos Didáticos direcionados como complemento ao ensino de Biologia para professores com deficiência visual: um estudo de caso”**; tendo como objetivo confeccionar e analisar a utilização de recursos didáticos pedagógicos, voltados para o ensino de Ciências e Biologia em uma sala de recursos, e utilizados por uma professora DV, em uma Escola Pública Estadual no Noroeste Paulista.

Nessa ocasião, tive o primeiro contato com a professora DV<sup>1</sup> e foi realizado o levantamento dos temas para elaboração dos recursos didáticos, levando em consideração os conteúdos compreendidos como mais difíceis de serem trabalhados em sua prática docente junto aos alunos com DV, os quais se utilizavam da sala de recursos no contraturno das aulas do ensino regular.

Reconhecendo a demanda, foram selecionados conteúdos relevantes, segundo as indicativas da professora da sala de recursos nas áreas de Ciências e Biologia e iniciou-se a construção dos materiais didáticos com estruturas de alto-relevo, texturas ásperas e texturas macias, caracterizando o que estava sendo ensinado para diferenciação de aspectos, mediante a utilização de objetos presentes no próprio cotidiano, tanto do professor da sala de recursos, quanto dos alunos, tais como barbante, algodão, lixa, *biscuit*, entre outros materiais de diferentes consistências.

A partir da disponibilização de tais materiais foi possível à professora da sala de recursos manuseá-los com os seus alunos e identificar as diferentes organelas da célula animal e da célula vegetal, além de poder ampliar seu repertório para explicar o processo da fotossíntese. A possibilidade de construir recursos alternativos que colaboraram com o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com DV, assim como a ampliação de materiais pedagógicos na perspectiva da educação inclusiva foram aspectos importantes no trabalho de IC.

Ao encerrar o ciclo da graduação, senti a necessidade de procurar outras vias acadêmicas como forma de contribuir com pesquisas relevantes para a temática estudada.

---

<sup>1</sup> O nome da professora DV foi omitido, visto que a pesquisa de Iniciação Científica, assim como a de Mestrado Acadêmico, teve como base princípios éticos que resguardam a identidade da escola e dos participantes.

Assim, uma alternativa possível foi elaborar um projeto de pesquisa que pudesse me inserir no mestrado acadêmico, no qual ingressei no ano de 2016.

Posto isso, os questionamentos gerados nesse trabalho permitiram refletir sobre a relevância do papel da gestão, tanto no ensino regular como na sala de recursos para os alunos com DV, implicando diretamente sobre as responsabilidades com relação ao ensino inclusivo, como também sobre os papéis do professor da sala de recursos e do professor da sala regular mediados pela equipe de gestão. Assim, emergiu o seguinte problema de pesquisa: **Como a gestão escolar viabiliza a articulação do trabalho pedagógico da professora da sala de recursos com os professores de Ciências e Biologia, visando a promover a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?**

Nesse caso, é preciso reconhecer o papel fundante da gestão nos processos de inclusão realizados na unidade escolar. Segundo Mittler,

A Inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem [...] o nível de aquisição educacional ou a deficiência. As escolas podem fazer muito para reestruturar a sua prática de acordo com essas linhas [...] (2003, p. 34).

Sant'Ana (2005) corrobora essa ideia, afirmando que cabe aos gestores escolares tomar as providências necessárias para a implementação do projeto de educação inclusiva. Nesse sentido, é primordial incluir a participação ativa de educadores, pais e comunidade, atuando na educação como um todo e proporcionando, em especial, às pessoas com deficiência, um ensino de qualidade que supra suas necessidades.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar (TEZANI, p. 292, 2010).

Nas palavras de D'Água (2011), o espaço de gestão na educação, quer seja dos sistemas de ensino, ou das unidades escolares, caracteriza-se pela criação de ambientes privilegiados para a construção de oportunidades inclusivas. Tal ambiente torna-se pródigo para a realização de processos de discussão e formação entre os profissionais que atuam na

educação, e possibilita a busca por parcerias, mobilizando projetos que auxiliem nas propostas das escolas.

Vivemos momentos de tensão entre as instituições sociais, em que a família, partidos políticos, igrejas, bairros e outras entidades deveriam ter como prerrogativa propiciar a solidez para o estreitamento de laços e respeito à alteridade. No entanto, segundo o sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (2004), que discute a sociedade contemporânea e suas relações, na Modernidade Líquida, época denominada da atualidade, caracterizada por um período marcado pelo desapego, provisoriedade e individualização, tais reflexos sociais podem comprometer as relações estabelecidas no espaço escolar, tão necessárias ao estreitamento de discussões relativas às diversidades.

Em contrapartida, o mesmo autor sugere a importância da reflexão sobre a Modernidade Sólida, caracterizada pelas relações coletivas e comunicativas, como possibilidade de reconstrução das instituições a partir do diálogo. As imposições do capitalismo e as pressões sociais são reverberadas na figura do gestor que atua nesse contexto, no espaço escolar e nas implicações das relações pessoais.

Todas as indicativas sugerem a importância de compreender a articulação de três campos complementares de estudo, quer seja a gestão escolar, professor do ensino regular e professor da sala de recursos, segundo palavras de Paulo Freire (2003, p. 39), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo”, argumentos e evidências que traduzem o inacabamento humano e a constatação de que as relações são construídas mediante necessidades advindas de um mundo em constante construção, isto é, em permanente processo de inclusão e exclusão.

Cury (2008) atesta ser primordial levar em consideração o empenho de programas de governos, educadores e pesquisadores, porém, os avanços alcançados ainda não são suficientes para fazer da inclusão um patamar de maior equidade. Assim sendo, o autor destaca que necessitamos de uma saída urgente para que a educação seja realmente de qualidade.

Isso pode ser vislumbrado com a modificação na cultura escolar e na comunicação entre os membros, que se destacam como atributos importantes, possibilitando diferentes relações. Assim como destaca Bauman (2004), para que ocorra as modificações nas relações, é preciso buscar estratégias de defesa para se desvincular da Modernidade Líquida, com a proposta de relações interpessoais mais amplas e intensas, resguardadas pela confiança, sendo a escola uma instituição capaz de propor tais intervenções.

No entanto, faz-se de extrema importância ressaltar que o ambiente escolar não se depara apenas com as pessoas com deficiência, mas sim com a diversidade, incluindo diferentes raças, classes sociais, sexo ou culturas diversas. Sendo assim, mudanças centradas na inclusão implicam em uma escola que não ignore o que acontece ao seu redor, ou seja, que não continue desprezando a diversidade que a constitui (MANTOAN, 2006).

Segundo Mantoan e Prieto (2006), a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora, de forma que esteja contextualizada e ressignificada a partir da convivência com o outro e com a experiência do diferente. Por outro lado, Candau (2008, p.2), destaca alguns questionamentos feitos por Pierucci (1999): “Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?”. Mantoan (2006) assevera que a escola vive o dilema em mostrar ou esconder as diferenças, questões que precisam ser melhor discutidas e compreendidas por aqueles que se ocupam da educação.

Dessa forma, considerando o contexto em que o projeto se insere, pretendeu-se como objetivo geral analisar como a gestão escolar viabiliza a articulação entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia, em uma escola pública do interior paulista, visando à efetivação do AEE.

A partir de tal intenção, configuraram-se como objetivos específicos:

- Caracterizar as concepções da equipe gestora e dos professores investigados sobre o papel do AEE;
- Identificar como a inclusão perpassa o currículo da escola, em especial no PPP, tendo em vista a promoção de uma escola inclusiva;
- Discutir como e em que momentos são desencadeadas ações da equipe gestora para efetivar o trabalho pedagógico do AEE no ensino regular;
- Averiguar como vem sendo realizado o trabalho pedagógico no AEE, a partir da “Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva”.

Dessa forma, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa compreendendo a existência de relação entre o mundo real e o sujeito, validando assim a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Segundo Gonsalves (2001), a pesquisa qualitativa está voltada para a compreensão, a partir da interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas.

Algumas características da pesquisa qualitativa também são destacadas por Bogdan e Biklen (1994) e estão presentes nessa investigação, tais como: a origem direta de dados do ambiente natural, em que o pesquisador é o instrumento principal de constituição dos mesmos; o fato de ser descritiva, o que possibilita que o pesquisador dê ênfase aos processos

em relação aos produtos e, também, por se preocupar em entender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Chizzoti (2006),

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 28).

Segundo Silva e Menezes (2001), essa pesquisa é de natureza aplicada, pois tem como escopo gerar conhecimentos para aplicação prática, além de ser direcionada à resolução de questões específicas.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, segundo Gil (1991), dada a natureza da investigação, trata-se de um estudo de caso, pois visa a interpretação de um contexto. É uma pesquisa que privilegia um caso particular, considerada suficiente para a análise de um fenômeno, tornando possível uma abordagem minuciosa de uma experiência, podendo até mesmo colaborar nas tomadas de decisões sobre o problema estudado, incluindo as possibilidades de modificações (GONSALVES, 2001).

Para Lüdke e André (1986, p. 18-19), o estudo de caso oportuniza “[...] compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas [...], retratando a realidade de forma completa e profunda”. Nesse mesmo esteio, Yin (2001, p. 28) salienta que “os estudos de caso apresentam questões do tipo ‘como’ e ‘porque’, sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”.

Giddens (1991) enfatiza que a pós-modernidade é caracterizada por uma evaporação da *grand narrative*, definida como uma teoria capaz de explicar todos os elementos de uma sociedade. Entretanto, a modernidade nunca foi constituída apenas de grandes estudos, posto que os estudos específicos, bem como o estudo de caso, sempre existiram, seja na modernidade ou pós-modernidade. Então, o estudo pontual realizado para a escrita dessa dissertação envolverá a cultura de uma escola que, a partir dos dados coletados, proporcionou a criação de pressupostos para responder o problema de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos desse trabalho se constituíram inicialmente pela fase exploratória, mediante investigações bibliográficas e documentais relacionadas à temática, oportunizando a ampliação de conhecimento sobre o assunto e delimitando dessa forma

aspectos mais relevantes para a consecução dos objetivos, bem como para o recorte necessário aos propósitos do estudo de caso, para posterior entrada no campo de pesquisa, análise e escrita do trabalho realizado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, diante da abordagem escolhida para o escopo do trabalho, a presente investigação apresenta forte viés teórico, pautando-se em políticas públicas e passando por um conjunto de autores que abordam diferentes vertentes, que discutem a DV no contexto educacional do ensino de Ciências e Biologia, como Bersch (2017), Camargo; Viveiros e Nardi (2006), Cardinali e Ferreira (2010), Cerqueira e Ferreira (1996), Lira e Schlindwein, (2008), Laplane e Batista (2008), Mariz (2014), Nunes e Lomônaco (2010), Nunes, Dandolini e Souza (2014 e Souza e Prado (2014).

Para fundamentar a discussão sobre gestão democrática e gestão escolar mediante o seu papel perante a educação inclusiva e os possíveis meios de tornar o acesso de todos à educação, além da questão da formação inicial e continuada, foram utilizados autores como Boaventura (2008), Carneiro (2006), D'Água (2003, 2011, 2015), Dutra e Griboski (2005), Gadotti (2014), Libâneo (2004), Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Lück (2000, 2009), Mantoan (2004, 2006), Mantoan e Prieto (2006), Mazzotta (1999, 2005), Paro (1997), Romão e Padilha (2012), Ropoli *et al.* (2010), Sasaki (1996, 2003, 2007), Silveira (2009), Tezani (2009, 2010), Veiga (1995, 2004), Vasconcellos (2009), além de estudiosos que tratam a formação de gestores e docentes, tanto do ensino regular quanto do ensino especializado, como Diniz (2011), Glat e Nogueira (2003), Matos (2010), Reis, Eufrázio e Fazon (2010), Sant'Ana (2005), Sá, Campos e Silva (2007), entre outros.

Com relação ao AEE, também considerado um dos caminhos para a inclusão, fundamentaram os estudos Alves (2006), Bezerra e Oliveira (2016), Braun e Vianna (2011), Fávero, Panjota e Mantoan (2007), Felício, Fantacini e Torezan (2016), Kassar e Rebelo (2011), Matos (2012), Mendes (2006), Mendes, Pletsch e Silva (2011), Silva (2009), Vilaronga e Mendes (2014), dentre outros autores.

Nessa lógica, a organização da dissertação se apresenta com a seguinte estrutura:

O Capítulo I tem como intento apresentar alguns dos principais marcos políticos que contribuíram para que a educação inclusiva passasse a ser mais discutida, tanto no cenário internacional quanto no território brasileiro, possibilitando, dessa forma, que discussões, estudos e pesquisas pudessem ser realizados por diferentes investigadores da educação e de áreas afins.

Importa notar que, no que tange à educação brasileira, muitas legislações, programas e projetos começaram a permear espaços acadêmicos e instituições públicas, o que se refletiu

nas práticas escolares. Dessa feita, o lugar ocupado pelas pessoas com deficiência começa a ser redefinido, levando em consideração o tempo histórico, político, econômico e cultural, mas, sobretudo, ações manifestadas a partir de movimentos sociais representativos desses grupos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva torna-se um marco fundamental no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência

O Capítulo II versa sobre o estado da arte referente ao ensino de Ciências e Biologia para DV, com o levantamento do que vem sendo publicado nesse sentido em teses e dissertações em um período de 10 anos, de 2007 a 2017. Além disso, apresenta concisas considerações referentes à DV e ao seu contexto no sistema educacional, tendo como foco os métodos de ensino para as disciplinas, destacando o uso das tecnologias.

O Capítulo III tem a intenção de apresentar o estado da arte sobre gestão escolar e inclusão, no que diz respeito a aspectos relevantes relacionados à Gestão Democrática, principalmente pelo fato da mesma ser uma das peças principais no quebra-cabeça denominado instituição educacional. Outrossim, procura apresentar o papel dos gestores frente à educação contemporânea e aos desafios mediante a diversidade do contexto em que atuam. Além disso, é ressaltado o trabalho colaborativo dos agentes escolares que fazem parte desse cenário, quanto à educação inclusiva.

O capítulo IV destaca o conceito, função, importância e a relevância do PPP, considerado um documento que pode suscitar ações inclusivas, bem como analisa esse documento da escola investigada, ressaltando os trechos que versam sobre a temática dessa pesquisa.

O Capítulo V traz os caminhos que podem ser percorridos na educação inclusiva e, assim, perpassa por várias temáticas, entre elas, o AEE oferecido na sala de recursos e que pode eliminar barreiras para a melhora da aprendizagem no ensino regular, além dos processos de formação inicial e continuada de gestores escolares e docentes, considerado outro desafio para os sistemas de ensino.

O Capítulo VI se constitui na descrição dos procedimentos metodológicos, destacando-se a contextualização do local onde a pesquisa foi realizada e dos participantes, tal como a equipe de gestão, as professoras de Ciências e Biologia, a professora da sala de recursos, além de informações dos alunos que recebem esse atendimento. O referido capítulo também esclarece sobre os procedimentos realizados na coleta de dados, evidenciando o processo de análise realizado.

O Capítulo VII apresenta a análise dos resultados obtidos mediante as observações e entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, em articulação com o referencial teórico previsto na literatura utilizada.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, a partir do trabalho realizado e do escopo da pesquisa, tentando estabelecer possíveis relações e reflexões acerca das questões levantadas durante a realização da investigação.

## **CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS INTERNACIONAIS E AÇÕES NO ÂMBITO DO BRASIL**

### **1.1 Algumas considerações: marcos internacionais e políticas públicas voltadas para a educação inclusiva**

É sabido que todas as pessoas deveriam ter seus direitos resguardados. Porém, para se chegar nesse patamar, muitas lutas foram e vêm sendo travadas, bem como muitos movimentos sociais têm sido realizados e várias organizações têm se ocupado desse cenário, buscando formas e possibilidades para conquistar e resguardar tais direitos.

No entanto, historicamente, ou seja, anterior a todos os movimentos e êxitos na aquisição dos direitos nas legislações, as pessoas com deficiência já estavam presentes na sociedade, em períodos marcados com distintas concepções que, por sua vez, fomentavam a exclusão dessas pessoas. Para Aranha (2005), no decorrer da história, a forma de ver, pensar e agir com relação à deficiência foi se modificando.

Posto isto, praticamente não se encontram muitos registros que caracterizem a relação entre a sociedade com os deficientes. Porém, mesmo com a carência de informações, algumas inferências são feitas, desde a época da Pré-história, época marcada pela necessidade de sobrevivência, em que era preciso lidar com os infortúnios da vida cotidiana, visando meramente à manutenção da vida. Com isso, a subsistência das pessoas com deficiência se dava pelas tecnologias existentes naquela ocasião, ainda insuficientes (CARDOZO, 2017).

Na Roma e Grécia Antiga, a pessoa com deficiência era abandonada, por ser considerada diferente, e tal ato não representava nenhum problema de natureza ética ou moral (ARANHA, 2005).

Em Roma, os pais, que exerciam o direito sobre a vida dos seus filhos, praticavam o abandono ou o sacrifício das crianças recém-nascidas fisicamente deficientes. O infanticídio era previsto como um direito natural. Na Grécia Antiga, em Atenas e Esparta, o infanticídio também era comum, visto que a força física e a coragem eram valorizadas em uma sociedade guerreira, não havendo espaço para crianças que nascessem com deficiência física (SANTANA, 2014).

Na Idade Média, as pessoas com deficiência, em função da doutrina cristã, não poderiam ser mortas, pois eram consideradas filhos de Deus. Assim, eram ignoradas e dependiam da caridade de terceiros para sobreviverem. Além disso, eram vistas como fonte de diversão, como bobos da corte, para divertimento da nobreza.

Devido a sua deformidade, física primeiro, e apenas supostamente intelectual, o chamado bobo passava a viver na corte para divertir os reis e a todos que frequentassem este espaço, logo, eram alvos constantes de ofensas, chacotas e de toda a sorte de desprezos, por serem vistos como a encarnação daquilo que há de mais ridículo, estúpido e maléfico no *ethos* humano. Parcela significativa do universo do cômico e risível estava centrada sobre esta figura (PICCOLO; MENDES, p. 35, 2012).

No ponto de vista de Cardozo (2017), a história demonstra condutas contraditórias, devido à diferenciação dos tratamentos, pois ora não refletiam a perfeição divina, ora eram alvos de caridade, ou, ainda, eram utilizados para o divertimento.

Posteriormente, inicia-se a inquisição, dado o poder adquirido pela Igreja Católica, observando-se inúmeras contradições entre o discurso religioso e as ações por parte do clero. Com isso, documentos da igreja passaram a ser ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência. (ARANHA, 2005).

As pessoas com deficiência eram consideradas hereges e endemoninhadas, sendo, em muitos casos, queimadas nas fogueiras, ou mesmo confinadas em instituições, segregadas de qualquer convívio ou relação com o entorno social. Com o passar do tempo, esse estatuto secularmente cunhado como ‘anormalidade’ foi perdendo sua força (D’ÁGUA, 2007).

Silva e Dessen (2001) destacam que a revolução Francesa proporcionou uma mudança na concepção de homem e de sociedade, o que tornou possível mudar as ideias acerca da deficiência. Aranha (2005) ainda complementa que começaram a surgir novas ideias referentes à deficiência com o avanço na medicina, que se caracterizou desde o início pela segregação das pessoas deficientes para instituições ou escolas especiais. As entidades surgiram ainda no século XVII, tendo como base as ideias importadas da Europa no período imperial.

Aranha (2005) ainda tece vários comentários acerca deste período, marcado por várias mudanças, sejam elas políticas, econômicas, sociais, nas concepções filosóficas e nos avanços quanto ao conhecimento produzido pela área da medicina, com o surgimento de tratamento médico para os considerados deficientes; porém, tudo caminhando lentamente para o desenvolvimento de ações que visassem ao ensino. Nesse caso, persistia-se ainda o encaminhamento das pessoas com deficiência para instituições segregadas ou escolas especiais, sendo, portanto, retirada da convivência em sua comunidade de origem.

Com relação à inclusão escolar, certamente os últimos anos têm se instituído como um espaço legítimo dos diferentes sujeitos com deficiência. O reconhecimento desse direito tanto no âmbito social, como no âmbito educacional, também foi e vem sendo garimpado

progressivamente por meio de movimentos e reivindicações, sejam eles de pessoas diretamente envolvidas com situações de exclusão, seja por meio de estudos e pesquisas que originam teorizações e legislações reconhecidas socialmente.

Tais movimentos cartografam territórios e direcionam sistemas de ensino e seus derivados, aqui entendidos como espaços educacionais e sociais diversos, a constituírem-se como ambientes inclusivos de acesso e permanência para a socialização e a realização de processos de ensino e de aprendizagem de todos, incluindo pessoas com deficiência.

Assim, surgiram declarações e documentos internacionais, que derivaram políticas nacionais e se destacam na educação escolar, contribuindo para a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, a partir de processos inclusivos, culminando no AEE.

Cury (2002a) salienta que não são poucos os documentos de caráter internacional, voltados à questão da inclusão, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem os direitos a seus cidadãos. Em concordância, Mousinho *et al.* (2010) também compartilha que diversos documentos foram gerados no decorrer dos anos por organizações internacionais, com o intento de garantir o direito à educação, assim como orientar o processo de inclusão.

Registra-se ainda que, antes mesmo dos Estados Unidos da América (EUA) terem proposto uma organização mais enfática sobre a educação inclusiva e a universalização dos direitos humanos, que permitiu a formação de um sistema internacional de proteção, já havia sido manifestada em 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção aos cidadãos (PIOVESAN, 2005).

Tal medida foi assim deliberada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro daquele ano, sendo destinada a todas as pessoas, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (UNESCO, 1998, Art. II).

A criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi impulsionada pelo impacto da 1ª Guerra Mundial, do Holocausto e das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, além da destruição avassaladora ocorrida por ocasião da 2ª Guerra Mundial, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2013).

Assim, a internacionalização dos direitos humanos surge em um cenário de atrocidades, em que a guerra simboliza a ruptura com os direitos humanos, e o pós-guerra com o vislumbre para a reconstrução de tais direitos.

Com isso, o processo de universalizar os direitos humanos permitiu o desenvolvimento de um sistema internacional para a proteção dos direitos (PIOVESAN, 2014). Em concordância, Crespo (2009) destaca que a luta pelos direitos das pessoas deficientes tem mais de 50 anos de história, afirmando que os cenários de guerras e conflitos impulsionaram a luta pelos direitos civis por meio de movimentos de reivindicações.

Assim sendo, depois do término do conflito entre EUA e Vietnã, em dezembro de 1975, foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamando que todas as pessoas deficientes, seja em âmbito nacional, ou internacional, têm assegurada a proteção dos seus direitos, destacando-se, de maneira geral, o direito inerente de respeito por sua dignidade humana, tratamento médico, segurança econômica e social, convivência familiar e proteção contra todo e qualquer tipo de exploração (BRASIL, 1975).

Segundo Mrech (1998), a integração/inclusão das pessoas com deficiência passou a ser discutida primeiramente nos EUA por meio da Lei pública nº 94.142 de 1975. Tais fatos concorreram para a implantação de programas e projetos relacionados à integração de pessoas que apresentavam deficiências físicas e possibilitaram a sua entrada na escola regular.

A autora ainda assevera que tais ações se relacionavam ao período pós-guerra entre EUA e Vietnã, de cujo conflito resultou um elevado número de deficientes físicos. Dessa forma, a intenção era minimizar os danos causados pelo período de guerra, oportunizando programas e objetivando integrar essas pessoas na sociedade em questão.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva norte-americana limitava-se apenas à inserção física do deficiente, tendo como molde o movimento de integração, ou seja, os alunos se adaptavam à classe comum, mediante a coexistência embasada em atitudes de educação/reabilitação, não havendo mudanças nos sistemas de ensino.

Santos (2002) revalida que, na década de 70, com o surgimento da proposta de integração, os alunos com deficiência passaram a ser inseridos no ensino regular; entretanto, sem oferecer as condições necessárias para que galgassem o sucesso no espaço escolar.

De acordo com Sasaki (2003), uma das conquistas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência foi no ano de 1981, considerado pela ONU como sendo o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em que tal terminologia, “pessoas deficientes”, concorreu sobremaneira para uma imagem positiva dessas pessoas no entorno social.

O lema implantado no referido ano foi “Participação Plena e Igualdade”, considerado um dos marcos no movimento social das organizações representativas das pessoas com deficiência, pois tornou-se possível a explanação da temática em eventos, delineando

estratégias, atuações e objetivos para o futuro. Essa ação da ONU solidificou os movimentos, com o apoio da imprensa e de autoridades nacionais e internacionais (CRESPO, 2009).

Ainda em 1981, algumas ações relacionadas à deficiência aconteceram, em Torremolinos, na Espanha, em que a Declaração de Sunderberg foi decretada, na “Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos”. O referido documento teve como foco a igualdade de direitos, com oportunidade de educação, lazer e trabalho, já previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração de Sunderberg apresenta em seu artigo 1º que todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação. No mesmo ano, ocorreu no Equador a Declaração de Cuenca no “Seminário de Novas Tendências na Educação Especial” que, dentre outras recomendações, destaca a eliminação de barreiras físicas e atitudinais (FERRONATO, 2002).

Em 1992 foi aprovado, na Assembleia Geral das Nações Unidas, o “Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência”, para ser utilizado como base pelos países interessados na defesa dos direitos das pessoas deficientes.

Ademais, o referido programa continua inspirando a elaboração de inúmeras propostas atuais, no contexto nacional e internacional, sugerindo medidas para a participação das pessoas com deficiência nas tomadas de decisões, prestação de informações e assistências, formação, treinamento de profissionais habilitados, informação pública sobre os direitos e deveres dos deficientes, bem como o fomento de estudos e pesquisas sobre as várias particularidades da deficiência (CARVALHO, 1999).

Em outubro de 1992, na Colômbia, ocorreu a Conferência Intergovernamental Ibero-Americana, sendo aprovada a “Declaração de Cartagena de Índias sobre Políticas Integradas para Pessoas com Deficiências na Região Ibero-Americana”, que incluiu recomendações para a área de cultura e lazer, com a eliminação de obstáculos (MAZZOTA; D’ANTINO, 2011).

Segundo Monteiro (2013), ao longo da década de 1990, a ONU organizou inúmeros eventos baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tal como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Nesse momento, enfatizou-se a necessidade de universalizar o acesso à educação e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades, garantindo uma atenção especial ao ensino e aprendizagem das pessoas com qualquer tipo de deficiência (UNESCO, 1990, Art. III).

Registra-se que, a partir da Declaração de Jomtien, ocorreram novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, com a elaboração de metas a serem atingidas pelos

governos dos países signatários que participaram dessa convenção, além de outras entidades participantes, estabelecendo compromissos mundiais entre as nações.

Do ponto de vista de D'Água (2003), a Convenção de Jomtien aborda, entre outros aspectos, a importância de a educação reconhecer a diversidade encontrada na escola, de forma a respeitar a diferença e a alteridade entre os seres humanos. Ainda que a realidade educacional e os processos formativos dos profissionais da escola não tenham sido contemplados mediante tais princípios, esse é um assunto que deve estar presente nos discursos e ações educacionais.

As questões relativas à inclusão e ao direito à educação passaram a ser pauta de grandes debates mundo afora. Em 1993, na Índia, os países em desenvolvimento de maior população do mundo, tais como, Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria e Paquistão promulgaram a “Declaração de Nova Delhi”, sobre Educação para Todos, em que se comprometeram a “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos, tornando universal a educação básica e ampliando a oportunidade de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1993, p.2).

No mesmo ano, na Áustria, realizou-se a II Conferência Mundial dos Direitos Humanos, de 14 a 25 de junho, culminando na “Declaração de Viena”, que discorre sobre a indivisibilidade dos direitos humanos, ampliando direitos civis e políticos em direitos econômicos, sociais e culturais (MONTEIRO, 2013).

A Declaração de Viena representa um marco contemporâneo na educação inclusiva, tendo como referência os valores universais que se alicerçam nos Direitos Humanos. Esse documento afirma que a exclusão social é considerada uma violação da dignidade humana, em virtude da existência de dois extremos, em que de um lado estão os que usufruem completamente da modernização oferecida pela sociedade e, de outro, uma quantidade significativa de pessoas em condições indignas, de abandono e exclusão.

Assim, recomenda-se que os demais países, a princípio, se apoiem nessa experiência internacional, com a integração de programas nacionais que intencionem a redução da iniquidade social, balizando-se por compromissos internacionais referentes aos direitos humanos (CATÃO, 2015).

Segundo Sasaki (2003), em 1993 foi aprovado, em Assembleia Geral da ONU, pela resolução nº 48/96, as “Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, visando à elaboração de regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiências.

Também em 1993 resultou da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe a “Declaração de Santiago”, com o objetivo de melhorar os níveis globais da qualidade de aprendizagem (ARANHA, 2005).

A movimentação em torno das discussões em relação aos direitos humanos começa a reverberar entre muitos países no mundo, e, por conseguinte, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, 88 governos e 25 organizações internacionais, após debates e discussões promulgam a Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, com o compromisso com uma educação para todas as pessoas com deficiência, dentro do sistema regular de ensino:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

Recomenda-se também na presente declaração a reflexão sobre as instituições midiáticas, que tem o papel indispensável de promover atitudes positivas frente à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Tal papel se concretiza na divulgação de informações corretas, para reduzir atitudes preconceituosas, e pareceres que transpareçam as potencialidades dos deficientes. Os espaços para a promoção de informações de sensibilização podem ocorrer em diversos momentos, seja em produções culturais, artísticas, bem como esportivas (MAZZOTTA; D’ANTINO, 2011).

Segundo Mendes (2006), a Declaração de Salamanca foi tida como o marco mais importante da educação inclusiva. A partir de então, iniciou-se o desenvolvimento de pesquisas, teorias e práticas em muitos países, incluindo o Brasil, em que o princípio da inclusão passou a ser discutido e defendido como uma proposta de aplicação prática, que acaba também por culminar na inclusão social.

A partir da Declaração de Salamanca, a inclusão no ensino regular tornou-se tema de pesquisas e de eventos científicos (SANT’ANA, 2005). Dessa forma, toda a história de acesso

ou não das pessoas com deficiência no sistema escolar passou a ser debatida pela comunidade científica, contribuindo com o processo de inclusão, no sentido de compreender melhor suas necessidades.

No documento da Declaração, defendia-se a necessidade do “compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística” (LACERDA, 2006, p. 167).

Além de ser considerado um marco, Miranda (2008a) relata que tal Declaração é um avanço importante ao chamar a atenção dos governantes para investimentos financeiros nas escolas, de forma a atender quantitativa e qualitativamente a todas as crianças, independentemente de suas diferenças e/ou dificuldades.

Salienta-se ainda que o conceito de necessidades educacionais especiais foi amplamente difundido a partir dessa declaração, ressaltando a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. Em contrapartida, mesmo com essa disseminação de conceito (necessidades especiais), as políticas ainda não garantem o apoio necessário ao processo de aprendizagem (BRASIL, 2008c): “É importante lembrarmos de que termos tais como “deficiência”, “deficiente”, “portador de deficiência” e “portador de necessidades especiais” surgiram bem recentemente, já no século XX” (ARANHA, 2005, p. 6).

Sasaki, (2003), estudioso da área, informa ser ainda comum a utilização do termo “portador de necessidades especiais”; porém, muito se tem discutido sobre essa terminologia. Afinal, a deficiência não é algo que se porta, mas algo inerente à determinada condição humana.

Em relação à nomenclatura, cabe destacar que o presente trabalho optou pela utilização do termo “pessoa com deficiência”, por entender essa denominação como mais adequada ao quadro e aos movimentos sociais que concorrem para processos de inclusão, sendo utilizada não apenas no Brasil, mas no nível mundial, fazendo parte da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006.

Dentre os princípios básicos pelos quais os movimentos adotaram essa nomenclatura – “pessoa com deficiência” -, destacam-se o fato de tal expressão não esconder ou camuflar a deficiência; não aceitar o consolo pela falsa ideia de que todas as pessoas têm deficiência; mostrar com dignidade a experiência da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades

decorrentes e romper com os neologismos que tentam diluir as diferenças e identificar formas de diminuir ou eliminar as restrições de participação na sociedade.

Nesse direcionamento, Catão (2015) reitera que o direito ao desenvolvimento é um direito fundamental do homem, e a comunidade internacional deve se comprometer a planejar políticas, estratégias e ações concretas para erradicar as necessidades dos excluídos.

Segundo Santos e Oliveira (2011), no ano de 1999 ocorreu a “Convenção de Guatemala”, ratificando o princípio de igualdade e afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos. Assim, todo ato de diferenciação ou exclusão que possa acarretar o impedimento dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais caracteriza-se como discriminação.

Tal convenção é refletida no Brasil pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação (MEC) em 1994, por meio da Equipe da Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP) e “tem importante repercussão na educação, pois passou a exigir uma reinterpretação da educação especial com o objetivo de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2007b, p.3).

Silva e Elsen (2006) ressaltam que em Londres, mais especificamente na Grã-Bretanha, na data de 9 de setembro de 1999, foi escrita pelos movimentos internacionais a “Carta para o Terceiro Milênio”, em benefício das pessoas com deficiência, apresentando considerações significativas referentes à integração dos deficientes na sociedade, principalmente nos países desenvolvidos como EUA e Canadá, que passaram a implantar a filosofia de uma sociedade inclusiva, seguindo o exemplo de outros países.

Também em 1999 ocorreu a Declaração de Washington nos EUA, em que os líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula construíram o documento denominado “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio”, cujos princípios de “Vida Independente” são previstos no âmbito mundial e envolvem a promoção de políticas públicas que propiciem ambientes sem barreiras, moradia acessível, transporte e tecnologias assistivas de desenho universal.

Ainda sobre os documentos internacionais, em 2001 foi aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal e Quebec, no Canadá, a “Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão”, que propõe uma parceria entre os governos para se comprometer com o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e

serviços, em seu art. 1º, que faz menção à participação de todos para identificar e implementar soluções sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis (BRASIL, 2001b).

O ano de 2002 é reconhecido pela aprovação de várias declarações direcionadas para a inclusão, destacando-se a “Declaração de Madri”; “Declaração de Sapporo” e a “Declaração de Caracas”.

A Declaração de Madri, na Espanha, foi aprovada por mais de 600 pessoas em um Congresso Europeu sobre Deficiência, e é caracterizada como o primeiro documento internacional a abordar a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, numa versão mais explícita do lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. O evento tinha a intenção de conscientizar o público sobre os direitos de mais de 50 milhões de europeus com deficiência (SASSAKI, 2007).

Já a “Declaração de Sapporo”, no Japão, contou com a participação de 3.000 pessoas e 109 países, segundo Sasaki (2007), por ocasião da 6ª Assembleia Mundial da *Disabled Peoples International*, organização que acolhe todos os tipos de deficiência, assegurando a educação inclusiva com a plena participação dos alunos com deficiência nas salas de aula, além de promover estudos sobre as deficiências a fim de criar uma imagem positiva.

A “Declaração de Caracas” estabeleceu a parceria imprescindível dos governos para que atendam às necessidades ocasionadas pela deficiência, possibilitando a participação das pessoas deficientes e suas famílias na sociedade, bem como elevar a qualidade de vida dos deficientes, por meio de serviços que envolvam saúde, educação, moradia e trabalho, culminando na participação cidadã na comunidade (SASSAKI, 2007).

Outro marco importante na discussão sobre inclusão passa pela “Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com Deficiência”, que teve seu Protocolo Facultativo assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O art. 1º desse Protocolo se refere ao propósito da presente convenção de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2007a, p. 16).

No ano subsequente, em 2008, o Congresso Nacional Brasileiro aprovou o decreto Legislativo nº 186, com o texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, que estabelece no art. 24 que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis de ensino, garantido esse direito a partir das seguintes medidas:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas.
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2008a, p.10).

Conforme enfatiza Goffredo (1999, p. 27), “diante desses textos consagrados internacionalmente, houve grandes esforços, realizados por países do mundo inteiro, no sentido de assegurar a todos o direito à educação”. Para Carvalho (1999), a implementação de políticas públicas tem sido inspirada por vários documentos, recomendações e normas jurídicas, desenvolvidas por organizações internacionais e nacionais relacionadas com a temática da deficiência.

Ao se fazer esse levantamento no que tange a políticas públicas em nível internacional, observa-se que todas estão diretamente relacionadas às questões de direitos fundamentais do homem. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos se destaca como a mola propulsora para a ocorrência de inúmeras ações e proposituras ao redor do mundo. As sucessivas declarações e seus marcos legais acabam por envolver uma legião de países a legislar e normatizar seus sistemas educacionais, a fim de receber de forma equânime suas respectivas comunidades.

Nessa perspectiva é que esse trabalho começa a discorrer sobre os marcos legais e políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva, no âmbito da educação escolar.

## **1.2 Marcos legais e políticas públicas brasileiras voltadas para a educação inclusiva**

Muito se tem discutido sobre os desafios da educação, no século XXI, direcionando o olhar para o futuro e fazendo do passado a fonte para definir o que se quer no presente. Dessa forma, as experiências educacionais anteriores servem como base para reflexão, sempre com a intenção de desenvolver novas propostas, de forma a acompanhar o ritmo do desenvolvimento. Assim, as políticas públicas, por meio de ações, programas ou atividades se

tornam alternativas possíveis para o impulso esperado à educação (GERMANI; COSTA; VIEIRA, 2006).

O direito à educação escolar é um espaço de luta e conquista que foi se firmando durante o tempo histórico e cultural da sociedade. Hoje, praticamente não há país no mundo que não garanta em seus contextos legais o direito dos seus cidadãos ao acesso à educação básica. Assim sendo, trata-se de um direito público reconhecido e garantido, em lei de caráter nacional (CURY, 2002a).

A educação especial também se constituiu por meio de processos de conquistas e lutas históricas e vem sendo demarcada pela militância e participação política de pessoas com deficiência, familiares e desenvolvimento de estudos sobre o assunto.

Na década de 80, teve início a organização do movimento das pessoas com deficiência no Brasil. Essas associações, em seus espaços de atuação, iniciaram o fortalecimento de fóruns setoriais; com isso, as pessoas com deficiência passaram a conquistar seu espaço, como protagonistas de sua própria história (CARDOZO, 2017).

Para Mazzotta (2005), um dos pesquisadores mais renomados nessa temática, foi em 1854, na época do império, que se iniciou o atendimento às pessoas com deficiência, por meio da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889), pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.

Segundo Aranha (2005), atualmente a instituição é conhecida como Instituto Benjamin Constant, pois em 1969, por meio do Decreto nº 1.320, Benjamin Constant assumiu a direção do instituto. Outro marco histórico ressaltado pelo autor ocorreu em 1910, quando três DVs, após estudarem no referido instituto, ingressaram na Faculdade de Direito de São Paulo.

Hoje, o braile se constitui como um meio de acessibilidade à leitura para os DV. Em 1819, Charles Barbier<sup>2</sup> esteve no Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, para o desenvolvimento de uma escrita que facilitasse a comunicação. A escrita baseava-se em pontos salientes, e despertou o interesse do jovem estudante cego Louis Braille, que juntou seis pontos a esse código militar e, com o total de sessenta e três combinações, criou o método Braile de leitura para cegos (MAZZOTTA, 1999).

Loch (2008) salienta que já faz mais de 180 anos que o sistema braile foi inventado por Louis Braille, o que propiciou uma revolução na vida das pessoas sem visão, dando-lhes a possibilidade de se qualificarem no âmbito profissional, intelectual e afetivo, acesso que até então era inverossímil.

---

<sup>2</sup> Oficial do exército francês, que idealizou processo de comunicação para transmissão de mensagens em campo de batalha na época.

Segundo Aranha (2005), o segundo instituto para deficientes criado no Rio de Janeiro foi o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos os institutos foram criados institucionalmente por pessoas próximas do Imperador, que atendiam suas solicitações, tendo caráter assistencialista e voltado a atenção para as pessoas com deficiência.

Mazzota (1999) aponta que entre as instituições de atendimentos importantes ao DV, a Fundação para o livro do cego no Brasil é uma das grandes referências. Criada em 1946 por Dorina de Gouvea Nowill<sup>3</sup>, iniciou com o objetivo de produzir e distribuir livros com impressões em sistema braile. A obtenção de recursos para a manutenção da Fundação sempre foi proveniente de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, além de doações da comunidade externa. Cabe enfatizar que em 1990 a fundação passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para cegos.

Com relação aos Deficientes Auditivos (DA), em 1927 cria-se o Instituto Santa Terezinha, por iniciativa do Bispo Dom Francisco Campos Barreto e pelos esforços de duas freiras brasileiras, que foram ao Instituto de Bourg-la-Reine em Paris (França) com a intenção de se especializarem nessa área. Essa instituição conquistou um elevado conceito por oferecer aos DA, além do ensino, o atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social.

Com o passar dos anos, outras instituições foram surgindo, como a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, em 1952, e o Instituto Educacional de São Paulo, em 1954, também para atender esse público (MAZZOTTA, 1999). Cabe ressaltar que existe uma diferenciação de nomenclatura entre deficiência auditiva e surdez. A primeira se refere aqueles que têm resquícios de audição; a segunda, aos que têm total ausência auditiva (SILVA, 2014).

Em 1945 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2007b) e, mediante as várias manifestações e movimentos de pais e familiares, as autoridades passaram a gerenciar propostas de melhorias, e até mesmo algumas leis foram votadas pelas autoridades do Executivo e Legislativo que passaram a conceder ajuda à Associação.

No ano 1954 foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento do deficiente mental. Esse instituto se fez presente em Canoas (primeira instituição com o nome Pestalozzi), Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, com fundadores específicos, mas

---

<sup>3</sup>Dorina de Gouvea Nowill, fundadora da “Fundação para o livro do cego no Brasil”, instituição filantrópica que visa a inclusão por meio de serviços gratuitos e especializados.

inspirado na concepção da pedagogia social do Educador suíço Henrique Pestalozzi, tendo como objetivo reeducar para possibilitar uma vida melhor (MAZZOTTA, 1999).

Segundo D'Água (2007), em relação à deficiência mental o atendimento educacional teve início na primeira metade do século XX. Essa iniciativa ocorreu devido aos trabalhos científicos, publicações e congressos que passaram a discutir esse assunto. Sendo assim, aproximadamente em 1950, foram instalados quarenta estabelecimentos de ensino regular federais, estaduais e particulares, que atuavam na educação dos alunos com Deficiência Intelectual (DI).

No ano de 2001, ocorreu a mudança do termo deficiente mental para DI, pois o primeiro carregava estigmas preconceituosos, o que aconteceu a partir da Conferência Internacional realizada em 2001, no Canadá, que começou a discutir a necessidade da quebra de paradigmas relacionados ao termo.

Todavia, somente em 2010 a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AARM), incorporou o novo conceito ao seu modelo de classificação e sistema de suportes.

Evidente que não se tratou apenas de uma substituição nominal, mas da constituição de um novo paradigma, oriundo de debates realizados na comunidade científica internacional. Independentemente da terminologia adotada, em 1990 a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, já contemplava a inclusão de alunos com DI no ensino regular (PLETSCH; GLAT, 2012).

Com relação aos Deficientes Físicos (DF), os primeiros atendimentos ocorreram em 1931 e 1932, na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. No entanto, somente em 1943 foi criada a Instituição Especializada 'Lar Escola São Francisco', para atender DF, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e com a Escola Paulista de Medicina. Com os anos, forma-se criando classes especiais, tais como classes hospitalares, configurando-se a modalidade "ensino hospitalar" (MAZZOTTA, 1999).

Mazzotta (1999) também enfatiza que em 1950 foi criada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) para atendimento de crianças e jovens DF. Essa Associação permanece atuante até os dias de hoje, com grande movimentação para custeio dos atendimentos e investimento em cursos internacionais para a formação de técnicos.

Em 1957, inspiradas pela AACD, foram criadas em São Paulo as classes especiais para DF, nos Grupos Escolares da rede escolar comum. No mesmo ano, alunos com DV foram inseridos na escola comum em cursos do primário (ARANHA, 2005).

Com relação ao acesso a espaço escolar, de acordo com Michels e Garcia (1999), na década de 60 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 sugeria em um artigo que os deficientes fossem enquadrados no sistema geral de educação, para que os mesmos interagissem com a comunidade; em contrapartida, o art. 2 evidencia que a educação é direito de todos, podendo ocorrer no lar ou escola.

Nesse contexto, Cury (2008) revela que os subterfúgios relacionados à garantia de direitos das pessoas com deficiência já vinham sendo enfrentados, quando a LDB nº 4.024/61 abriu brechas para que o ensino obrigatório não fosse cumprido, nos casos de colocar a escola como facultativa para os indivíduos com alguma “doença ou anomalia grave”.

Na década seguinte, a LDB nº 5.692/71 previa tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados, também em um único artigo. Porém, nesse mesmo ano (1971), foi inaugurado o Centro de Habilitação de Excepcionais, constituído por uma equipe multidisciplinar, passando a ser a primeira unidade integrada para a assistência de deficientes mentais e formação de técnicos especializados nessa área.

Um ano depois, em 1972, foram implantados os Núcleos de Aprendizagens e Atividades Profissionais (NAAPs), caracterizados como oficinas destinadas ao atendimento dos deficientes mentais com idade superior a 14 anos e que não apresentassem graves problemas sensoriais, motores ou de comportamento.

De acordo com Mazzotta (1999), os NAAPs foram destinados a preparar os adolescentes deficientes para o trabalho. Segundo D’Água (2003), tais concepções arraigadas às políticas públicas acabaram por circunscrever o acesso de pessoas que fugiam da “dita normalidade” e, assim, cabia a elas se inserirem e se adaptarem ao mundo social já constituído.

Em 1986, com o Decreto nº 93.481, instituiu-se a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência (ARANHA, 2005).

A LDBEN nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 58, identificam o que vem a ser a educação especial, ou seja, aquela destinada a alunos com deficiência, como também priorizam o atendimento a esses alunos nas escolas regulares, garantindo o AEE gratuito aos

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, Art. 4, III).

Além do atendimento especializado, essa lei assegura recursos para suprir as necessidades e condições adequadas para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Essa garantia aos educandos está também explicitada no artigo 59, nos incisos I, III e IV, que indica as seguintes providências para as escolas:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...] (BRASIL, 1996, p.25).

Segundo Mantoan (2004), a LDBEN/96 carece ainda de revisões textuais, que se traduzem na necessidade de concepções acerca do que é verdadeiramente uma educação inclusiva quando, por exemplo, prescreve como opcional o direito das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis à “educação especial”. Observa-se, assim, que subliminarmente existem brechas legais para que o direito das pessoas com deficiência possa ser descuidado tanto pelas famílias, como por instituições educacionais.

Mendes (2006) relata que, além da LDBEN nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988 também estabelece que a educação seja um direito de todas as pessoas com deficiência, na rede regular de ensino, garantindo AEE (BRASIL, 1994; BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Essa garantia está enfatizada no artigo 205:

A educação, direito de todos, e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercícios da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.69).

Além do artigo 205, o artigo 208 da referida legislação, assegura, no inciso III, AEE aos deficientes, principalmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Com isso, torna-se evidente a garantia do direito de todos à educação; ao destacar a palavra “todos”, aqueles com deficiência são incluídos e têm seus direitos resguardados por lei, tanto em suas necessidades no ensino quanto na inserção no mercado de trabalho.

Cabe salientar que, na década de 90, os movimentos sociais e várias associações vinculadas aos direitos das pessoas com deficiência indicaram temáticas significativas para serem incluídas no texto da Constituição Federal de 1988.

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

A orientação dessa política corroborou para que os sistemas de ensino tivessem parâmetros e orientações para responder às necessidades educacionais: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; o AEE, incluindo a formação de professores; a continuidade da escolarização à acessibilidade (urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, transportes, comunicação e informação), além de ampliar a implementação para a efetiva ocorrência de políticas públicas nos sistemas de ensino (BRASIL, 2007b).

No que trata da educação infantil, a Comissão de Educação (CE), no ano de 2016 apresentou um projeto de lei a ser analisado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), ampliando o AEE a crianças de 0 a 3 anos. Tal iniciativa se tornou fundamental no que tange à estimulação precoce, visto ser essa fase uma das mais significativas para o desenvolvimento infantil.

Entre os objetivos presentes no Art. 2 do referido projeto, destaca-se o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência, consideradas vulneráveis e que apresentem um atraso no seu desenvolvimento; o acesso permanente às condições de expressarem o seu potencial de aprendizagem, para o pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 2016).

Por ser o AEE um direito de todos com deficiência, torna-se fundamental criar possibilidades formativas que possam garantir a igualdade para esse atendimento, culminando na formação dos profissionais envolvidos com o referido atendimento. Nunes (2010) destaca que a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) nº 1/2002 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, voltando a atenção à diversidade e reconhecimento dos alunos com deficiência.

Na mesma linha, Pletsch (2009) confirma que nos últimos dez anos ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil com relação ao aspecto educacional inclusivo, não apenas com a elaboração de legislações, mas também com a produção de conhecimento acadêmico voltado para essa temática, sendo esta uma condição essencial para tornar eficaz a inclusão de alunos com deficiência em rede regular de ensino. Para Sant'Ana (2005) a educação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às

necessidades individuais, e os educadores necessitam de estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos.

Nesse ponto, outra questão primordial para a escola é a comunicação. Com relação aos alunos a surdos, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no artigo 1º, como meio legal de comunicação e expressão, sem substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, determinando, no artigo 2º, que sejam garantidas formas institucionalizadas para apoiar seu uso e difusão. Já o artigo 4º visa a garantir a sua inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Magistério em seus níveis médios (BRASIL, 2002a, p.1).

Faz-se necessário destacar que a comunidade surda, com o passar do tempo, tem conquistado espaço e reconhecimento social, unindo-se em busca dos seus direitos, dentre eles, o reconhecimento da Libras como segunda língua nacional do país (D'ÁGUA, 2007).

Já para os DV, no mesmo ano de 2002, por meio da Portaria nº 2.678/02 do MEC, o Sistema Braille foi difundido de forma legal, objetivando uma maior abrangência dos processos comunicativos dos sujeitos cegos, com o intento de expandir tal sistema para todas as modalidades de ensino (NUNES, 2010). Assim, torna-se fundamental compreender o projeto da grafia braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2007b).

No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias, considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2007b, p. 11).

Nunes (2010) destaca que, na sequência, em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como intuito transformar o sistema de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. Tais iniciativas incitavam, por meio de discussões e subsídios, possibilidades de acesso aos ambientes escolares por meio do AEE e acessibilidade.

Outra medida importante rumo ao processo de inclusão foi a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pela SEESP, que ocorreu em 2005, garantindo o AEE, a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, e organizando a política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino (BRASIL, 2007b).

Quanto aos alunos com altas habilidades, a Resolução do CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2009, art. 7º, estabelece que os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular, em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

O AEE, segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e mais especificamente no artigo 2º, tem a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, Art.2º). O artigo 5º, da mesma resolução, define que o atendimento especializado deve ser realizado:

[...] na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação, ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009b, p.2).

Nessa contextualização, é de extrema importância destacar que, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2007b).

Além da formação dos professores, o acesso aos materiais didáticos faz a diferença nos processos de ensino e de aprendizagem desses alunos, e esse direito está presente no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de materiais didáticos e dá outras providências. No art. 28 do referido decreto, o MEC destaca que adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica pública (BRASIL, 2010).

A formação de professores está atrelada à utilização de materiais didáticos, pois à medida que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente. A ausência dessa formação constitui um

sério problema na implantação de políticas públicas, pois ela pode favorecer a implementação da educação inclusiva, ainda que não seja suficiente; há necessidade também de melhorias nas condições de ensino, dando suporte ao trabalho do professor, bem como o compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização de mudanças (NASCIMENTO, 2009).

Com o intuito de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 2 de novembro de 2011, cujo artigo 3º evidencia as diretrizes, mais especificamente no inciso I, II e III, para um sistema educacional inclusivo, com a garantia de equipamentos que promovam a acessibilidade para as pessoas com deficiência, bem como o ingresso no mercado de trabalho com capacitação e qualificação profissional (BRASIL, 2011).

No ano seguinte, foi criada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, no artigo 7º, veda a recusa de matrícula de aluno com esse transtorno, ou qualquer tipo de deficiência, estabelecendo punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório (BRASIL, 2012).

Tezani (2004) corrobora essa afirmativa destacando a Lei nº 7.853, de 1989, que já determinava o direito da matrícula para as pessoas com deficiência no ensino regular, estabelecendo como crime a recusa, a suspensão, o cancelamento e o trancamento da matrícula de um aluno com deficiência, com aplicabilidade tanto no ensino público como no privado.

O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias definidas no âmbito federal.

A meta quatro do referido plano objetiva universalizar a educação, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).

Recentemente, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania

(BRASIL, 2015, art.1). Ainda na mesma lei, o art. 3º, mais precisamente no inciso IV, destaca as barreiras que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência, dentre elas, as tecnológicas.

Assim sendo, a discussão pautada nas políticas públicas nacionais e internacionais propensa para os direitos humanos subsidia ações inclusivas mediante a igualdade, com direito à educação, para que todos possam viver em plenitude, usufruindo dos seus direitos por meio do que é estabelecido nas legislações. No entanto, antes mesmo de ter a compreensão do que é garantia por lei, a humanidade precisa compreender que a busca pela igualdade deve levar em consideração as diferenças (SANTOS; OLIVEIRA, 2011).

Para Mendes (2006), só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis requer conhecimento, saberes que podem ser adquiridos por intermédio de pesquisas comprometidas com os problemas da realidade, para que a tomada de decisões políticas privilegie as informações a partir de pesquisas científicas sobre inclusão escolar. Dado isso, a mudança requer recursos humanos, com oferta de condições de trabalho, algo considerado um desafio importante a ser enfrentado pelo Brasil.

O conhecimento permite, além de conquistas futuras, reavivar e fortalecer a memória referente às modificações angariadas pelos movimentos sociais que, sem medir esforços, possibilitou a elaboração de documentos e diretrizes importantes, já foram citados anteriormente. Com isso, mesmo não tendo a devida prática, a legislação tem avançado significativamente, por intermédio dos movimentos sociais (CARDOZO, 2017).

Dessa feita, após o levantamento de algumas políticas públicas para análise do contexto inclusivo nas legislações, é importante englobar discussões referentes ao ensino de Ciências e Biologia para os alunos com DV, por meio do estado da arte dessa concepção, tendo como intento alcançar o conhecimento das dissertações e teses publicadas a esse respeito, além de situar o DV na classe comum e vislumbrar estratégias de ensino que visem à aprendizagem no contexto educacional.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA DEFICIENTES VISUAIS**

### **2.1 Ciências e Biologia no campo da Deficiência Visual: o estado da arte**

No Brasil, o campo de pesquisa, visando ao Ensino de Ciências e Biologia, vem se desenvolvendo significativamente nas últimas quatro décadas. Esse resultado pode-se referir ao avanço da pós-graduação, desde a década de 70. Nesse contexto, o campo de investigação torna-se denso, sendo necessário voltar o olhar para o que já foi feito, com a possibilidade de repensar as publicações de pós-graduação sobre esse ensino (TEIXEIRA; NETO, 2012).

Por outro lado, com relação às pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Ciências e Biologia para deficientes, mais especificamente DV, não houve um aumento considerável. Em conformidade com Lippe (2010), as investigações direcionadas para a educação em Ciências, voltadas para alunos com deficiência, são insuficientes. O pequeno número de trabalhos existentes é relativo a ensaios ou observações isoladas, sem representar a dimensão do problema da realidade educacional quanto à pertinência requisitada pelo tema.

Pesquisas que envolvam o ensino de Biologia para DV são raras, de forma a disponibilizar materiais que possam contribuir metodologicamente e didaticamente com atuais e futuros professores de Biologia (MARIZ, 2014). Dessa feita, subentende-se que a DV é ainda um campo inexplorado pelo professor que atua na sala de aula regular. Isso justifica a importância das pesquisas nesse campo, para refinar o ensino dos alunos que apresentam essa deficiência (LIPPE, 2010).

Vaz *et al.* (2012) também destacam que são encontrados poucos estudos que englobam as práticas inclusivas e o ensino de Ciências e Biologia para alunos com DV; contrariamente, Jorge (2010) salienta maior acervo de estudos e produção de materiais didáticos para DV encontrados nas disciplinas como Física, Matemática, Química e Geografia.

Nesse sentido, durante o percurso dessa pesquisa, fez-se necessário realizar, segundo Santos (2012), a revisão de literatura, também denominada “revisão bibliográfica”, “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que tem como intento demonstrar a contribuição acadêmica em torno de um determinado tema. Esse levantamento proporciona uma visão abrangente de investigações e contribuições anteriores, norteando o desenvolvimento de pesquisas futuras e, conseqüentemente, comprovando a relevância do trabalho realizado por um pesquisador. Cabe ressaltar que em meio a várias denominações referentes a esse tipo de pesquisa, optou-se pela utilização do termo “estado da arte”.

Romanowski e Ens (2006) salientam ainda que faltam estudos com levantamentos que direcionem o conhecimento do que já foi elaborado e apontem os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Assim, pesquisas que têm como base o “estado da arte” indicam caminhos e podem significar uma contribuição importante, pois identificam a construção da teoria e da prática pedagógica, identificam experiências inovadoras, indicando a solução de problemas no cotidiano e reconhecimento da contribuição das pesquisas.

Dessa feita, para o levantamento e mapeamento de tais informações referentes à DV e ao ensino de Ciências Biológicas, foi utilizado como base de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup>, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP)<sup>5</sup>.

O período determinado para o “estado da arte” pautou-se a partir da publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2007 a 2017, sugerindo que o início das discussões em 2007, com a publicação da política inclusiva em 2008, poderia ter desencadeado o desenvolvimento de estudos correlatos. Monteblando (2015) também corrobora essa ideia, ao destacar que as discussões sobre a educação inclusiva se intensificaram com a implementação da política.

No mês de abril de 2018, foram visitadas ambas as plataformas virtuais e pesquisados trabalhos acadêmicos em nível de dissertações e teses, sendo utilizados os seguintes descritores: “ensino de Biologia e deficiência visual”; “ensino de Biologia e cegos”; “ensino de Biologia e cegueira”; “ensino de Biologia e baixa-visão”; “ensino de Ciências e deficiência visual”; “ensino de Ciências e cegos”; “ensino de Ciências e cegueira”; “ensino de Ciências e baixa-visão”; “Ciências Biológicas e deficiência visual”; “Ciências Biológicas e cegos”; “Ciências Biológicas e cegueira”; “Ciências Biológicas e baixa-visão”, observando sua presença nos títulos dos trabalhos. O resultado dessa busca identificou a ausência de teses em ambas as plataformas e os seguintes registros relacionados a dissertações: na BDTD, cinco pesquisas de dissertação e na SIBiUSP, uma pesquisa.

---

<sup>4</sup> A BDTD é um portal de busca (<http://bdttd.ibict.br/vufind/>) de dissertações e teses produzidas no Brasil e no exterior que o IbiCT desenvolveu e coordena, estimulando o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, tendo como intento dar visibilidade à produção científica (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, [2018?]).

<sup>5</sup> O Portal de Busca Integrada ([www.buscaintegrada.usp.br](http://www.buscaintegrada.usp.br)) é uma solução de busca e descoberta que integra os recursos informacionais do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP). Nessa interface única, é possível receber resultados dos recursos impressos e digitais disponíveis no Sistema Integrado de Bibliotecas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [2018?]).

**Quadro 1:** Distribuição das dissertações encontradas, de acordo com ano de defesa, titulação, autor, base de dados, título e descritor.

Ano/Titulação	Autor/ Base de dados	Título	Descritor
2010/Dissertação	YOSHIKAWA/SIBiUSP	Possibilidades de aprendizagem na elaboração de materiais didáticos de biologia com educandos deficientes visuais <sup>6</sup> .	Ensino de Biologia e deficiência Visual.
2010/Dissertação	LIPPE/BDTD	O Ensino de Ciências e deficiência visual: Uma Investigação das percepções das professoras de ciências e da Sala de recursos com relação à inclusão.	Ensino de Ciências e deficiência visual.
2013/Dissertação	MANGA/BDTD	O aluno cego e o Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso.	Ensino de Ciências e cego.
2013/Dissertação	SILVA/BDTD	O Ensino de Ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a estudantes com cegueira.	Ensino de Ciências e cegueira
2014/Dissertação	MARIZ/BDTD	O uso de modelos tridimensionais como ferramenta pedagógica no Ensino de Biologia para estudantes com deficiência visual	Ensino de Biologia e deficiência visual
2015/Dissertação	HEINZEN/BDTD	Mapas táteis como recursos didáticos-suporte para o ensino de ciências aos alunos com deficiência visual.	Ensino de Ciências e deficiência visual.

**Fonte:** Elaborado pela própria autora.

Dos trabalhos contabilizados no período de dez anos a partir da política de educação inclusiva, dois foram defendidos em 2010, dois em 2013, um em 2014 e um em 2015. Com isso, podemos verificar que algumas investigações desenvolveram pautas temáticas como aprendizagem, ensino, materiais, anos finais do Ensino Fundamental, relacionados à inclusão de alunos com DV e o ensino de Ciências Biológicas, inferindo ainda, de modo incipiente, que a publicação da política inclusiva pode ter sido indutora de discussões e estudos correlatos.

<sup>6</sup> Dissertação não encontrada em arquivo digital.

O quadro 2 apresenta os autores e os objetivos dos trabalhos encontrados nas buscas realizadas nos portais.

**Quadro 2:** Autor e objetivos das dissertações encontradas.

Autor	Objetivos das Pesquisas
LIPPE (2010)	Investigar quais as percepções das professoras de ciências e da sala de recursos em deficiência visual com relação à inclusão.
MANGA (2013)	Entender o processo de inclusão escolar do aluno cego nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos/atividades propostas na disciplina de Ciências.
SILVA (2013)	Analisar metodologias, estratégias e pressupostos teóricos explicitados por professores de estudantes com cegueira dos anos iniciais do ensino fundamental no ensino das Ciências da Natureza.
MARIZ (2014)	Investigar a utilização de modelos tridimensionais como ferramenta pedagógica no ensino de biologia para estudantes com deficiência visual.
HEINZEN (2015)	Apresentar aos professores que trabalham com alunos deficientes visuais possibilidades de produção de material didático adaptado (mapas táteis) com foco no ensino e aprendizagem de ciências naturais e que atenda a diversidade no processo pedagógico destes alunos e mecanismos que auxiliam o processo educativo, oportunizando o acesso ao currículo da escola, bem como dar oportunidade para que os professores adquiram subsídios para otimizar sua prática docente.

**Fonte:** Elaboração pela própria autora.

Os resumos dos trabalhos acadêmicos indicam objetivos relacionados à investigação, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, buscando compreender e analisar diferentes categorias que subjazem a temática relacionada à inclusão, quer seja em seus aspectos teóricos, práticos ou as diferentes metodologias de ensino, incluindo a percepção dos professores em relação à presença de alunos com DV no sistema regular de ensino.

Bazon (2009) considera de extrema relevância o desenvolvimento de estudos relacionados com inclusão para que o mesmo seja aprimorado e efetivado nas escolas, possibilitando a utilização do que vem sendo estudado pelos professores e pela gestão escolar, de modo que os familiares possam melhor compreender esse processo.

Os resultados observados ratificam a importância de pesquisas tanto no âmbito social, quanto científico. Ademais, o número de alunos com DV matriculados nos anos finais do

Ensino Fundamental e Ensino Médio cresce paulatinamente, tendo acesso não apenas ao ensino regular, mas também à sala de recursos.

## **2.2 Deficiência Visual e seus contornos: breves considerações**

Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no capítulo II e Art. 5º, a Deficiência Visual (DV) é definida como

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 2).

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, que afeta de modo irreparável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. A DV apresenta duas vertentes, pois a mesma pode ser congênita ou adquirida, isto é, pode ocorrer desde o nascimento, caracterizando a cegueira congênita, oriunda de má formação ou doença, ou posteriormente (cegueira adquirida), com a perda da visão de forma imprevista e repentina, em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Além disso, a DV se caracteriza pela cegueira total e baixa visão. A cegueira total, como a própria denominação já evidencia, é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. As pessoas com baixa visão apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. Posto isso, a perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2001a).

Nunes e Lomônaco (2010) salientam que muitas discussões trazem a preocupação com os termos utilizados para que os mesmos não sejam pejorativos e não reflitam preconceito. Devido a isso, algumas pessoas preferem o termo DV à palavra “cego”. Em contrapartida, cabe ressaltar que não há preconceito na utilização do termo cego; a discriminação está contida em deduzir-se que, se essa pessoa é cega, é um sujeito menos capaz.

Com relação à baixa visão (visão subnormal ou visão residual) Sá, Campos e Silva (2007) abordam que a definição da mesma é complexa, devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Uma pessoa com baixa visão apresenta oscilações de

sua condição visual perante a posição em que se encontra, dependendo das suas condições, entre elas se a iluminação é natural ou artificial.

A disparidade entre a pessoa com cegueira total e baixa visão é destacada por Laplane e Batista (2008), ao abordarem que algumas pessoas terão autonomia na locomoção; outras deverão desenvolver estratégias para adquirir independência e outras ainda necessitarão de recursos ópticos ou não ópticos. Alguns utilizarão materiais visuais, outros materiais táteis ou auditivos. Esse contexto representa a gama de recursos e as múltiplas possibilidades com que as pessoas DV, mediante suas diferentes necessidades, podem recorrer para aprimorar e melhorar seu desenvolvimento biopsicossocial e educacional na interação com o mundo que a rodeia.

De acordo com Bruno (2006), o campo visual de uma pessoa que enxerga é de 180 graus na horizontal e vertical, o que possibilita interagir, locomover e orientar-se bem no ambiente. No caso da baixa visão, o campo visual é restrito, o que pode prejudicar sua orientação e locomoção, apresentando as mais diferentes condições visuais, entre elas, dificuldade para ver de longe, para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, cores, letras, ler e escrever.

Nessa conjuntura, constata-se que a ausência da visão é um fato complexo e diverso, e as causas de deficiência, o período e a forma da perda visual fazem com que cada situação tenha sua peculiaridade. Assim, o oferecimento de condições é importante para viabilizar a aprendizagem (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Com isso, a experiência dos indivíduos, seja com cegueira total ou baixa visão torna-se limitada na medida em que, culturalmente, a maioria das informações é apresentada por meio da visão. Vale ressaltar que, em contrapartida, o próprio organismo, a partir dessa lacuna ou limitação, reorganiza-se funcionalmente e se vale de alternativas para suprir a ausência da visão. A compreensão dessa condição natural das pessoas com DV acaba por anunciar a necessidade de orientação adequada a elas desde o início da vida e, sobretudo, nos espaços de escolarização a que serão submetidas (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Nessa perspectiva, Lira; Schlindwein (2008) destacam ainda que é necessário refletir sobre a escolaridade dos alunos com DV, partindo da proposição de que a ausência da visão não caracteriza impedimentos nos processos de ensino e de aprendizagem; tampouco restringe ou isola esse sujeito da vivência de experiências diversas junto ao seu grupo de pertencimento escolar. Na verdade, impõe e provoca uma reorganização de saberes e fazeres que se pautam unicamente a partir do sentido da visão.

A valorização atribuída à visão não se instalou a partir da sociedade contemporânea, mas desde a antiguidade, com o surgimento de ditados populares, músicas, poemas, filmes e novelas que induziram direta ou indiretamente a supervalorização da visão pela sociedade (BORGES, 2016).

A contemporaneidade, tendo como base uma sociedade capitalista, está propensa a considerar mais o ter em detrimento do ser. Por conseguinte, a deficiência é caracterizada como o rompimento de padrões, no qual o homem não se enquadra no modelo sociocultural estabelecido. Nesses termos, podemos considerar a ausência da visão como uma quebra de paradigmas, que pode gerar estereótipos e estigmas que marcam o sujeito social.

Para Santos (2007), na sociedade contemporânea, enxergar ganha relevância em função do avanço tecnológico em que, de forma acelerada, as informações são processadas, em sua maioria em forma de imagem. Em razão disso, a autora observa que, no decorrer do tempo, a visão passou a ocupar um espaço privilegiado, inclusive para expressar sentimentos, em diversas áreas, como a publicidade ou a aquisição de conhecimento.

Borges (2016) contribui com essa prerrogativa, referenciando algumas expressões que evidenciam o enaltecimento do olhar: “os olhos são a janela da alma”, “um olhar vale mais que mil palavras”, “quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar”. Como expressões populares têm-se: “O que os olhos não veem o coração não sente” ou “Em terra de cego quem tem um olho é rei”, ou seja, os ditos populares representam e expressam o imaginário social relacionado à importância dada à visão e suas adjetivações.

Por outro lado, no cotidiano, a utilização do verbo “ver” não se remete apenas à ação de olhar algo, mas também no sentido de conhecer. No entanto, o uso das palavras “ver” e “olhar” originam outros termos, utilizados com frequência e que indicam a predominância da visão como, por exemplo, visões de mundo, pontos de vista, revisão, mau olhado e amor cego (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Ingenuamente, algumas formas de pensar supõem que a cegueira é a submersão na “escuridão”. No entanto, este pensamento errôneo é ocasionado mediante a superioridade atribuída à visão, valorizando esse sentido e desconsiderando os demais. Na perspectiva de Nunes e Lomônaco (2010, p.58), “[...] à visão é dado um papel essencial no desenvolvimento humano, e sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente tem”. Dessa feita, observa-se que a atribuição do valor da visão está arraigada na sociedade, e isso implica em mudanças na forma de discernir e reconhecer que a visão não é a única via para a independência e aquisição de conhecimento.

É perceptível que a visão é considerada um dos sentidos de extrema importância, até porque se estima que a maior parte das informações recebidas por uma pessoa é por meio da visão. Assim, para o DV, as informações transmitidas por outros sentidos são vitais, visto que seu mundo passa a ter como base diferentes texturas, temperaturas, sons e aromas (CARMO, 2009).

Por outro lado, a ausência da visão pode reduzir seu interesse, por meio da falta de estímulo, tornando a pessoa apática e quieta. Devido a isso, os espaços devem ser organizados com o intento de promover o progresso de outros canais sensoriais (LAPLANE; BATISTA, 2008).

Compartilhando de o mesmo parecer, Mendonça e seus colaboradores (2008) também evidenciam que a visão se constitui em um meio privilegiado de acesso ao mundo, pelo fato de observar, explorar e interagir com o que está ao seu redor. Ainda salientam que as alterações na funcionalidade visuais ocasionam limitações, que demandam estimulações sensoriais de outras vias, em processos interativos a partir da manipulação de diversos fatores, originados de outros sistemas.

O embate originado pela falta de visão, assim como em outras deficiências, está diretamente relacionado às cobranças da sociedade, que considera como desvantagem a diferença. Nesse caso, o foco é dado à falta de algo, e isso restringe o que a pessoa é de fato. É comum que a relação entre videntes e cegos se estabeleça primeiramente com a deficiência e, depois (talvez), com o ser humano que existe para além da cegueira (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Lira e Schlindwein (2008, p.181) salientam que “ao longo da história, e mais especificamente na modernidade, a DV tem sido considerada como uma falta que ocasiona a impossibilidade e desvantagem em relação aos demais. Essa concepção acarreta preconceito e discriminação, limitando a concretização da inclusão social”.

Nessa perspectiva, o problema não se instala na cegueira, mas na forma com que a sociedade se relaciona com a deficiência. Pois isso, os estereótipos serão minimizados e talvez evitados ao conhecer a peculiaridade do outro e o reconhecimento do potencial humano, apesar da cegueira (SANTOS, 2007).

Oliveira (2018) também ressalta a importância da orientação no processo de ensino e aprendizagem, suprimindo diversas dificuldades e limitações originadas socialmente. Para Laplane e Batista (2008), o universo se amplia com o ingresso na escola, onde as relações que estão estabelecidas no ambiente familiar agregam novas relações. Assim, o sistema

educacional pode contrapor as barreiras entre a DV e o conhecimento. Contudo, as autoras fazem a seguinte indagação: Quais são as necessidades dos alunos com DV?

Assim sendo, torna-se indispensável contextualizar educacionalmente o ensino de Ciências e Biologia para os DVs, evidenciando as nuances entre os recursos didáticos necessários, bem como as tecnologias assistivas que podem ser utilizadas para suprimir os percalços com que os mesmos se deparam ao ingressarem em uma instituição de ensino.

### **2.3 Contexto educacional e estratégias de ensino voltadas para deficientes visuais**

O cenário educativo é um espaço dos mais diversos; no entanto, proporcionalmente, é um dos locais que vivenciam e perpassam por várias dificuldades para engajar seu alunado no mundo das diferenças, legitimando sua atuação como um cidadão que respeita, vive e se constrói nessa conjuntura. Nessa circunstância, a DV é considerada uma diferença e um desafio para as instituições de ensino.

Nesse contexto, o professor tem o papel fundante na construção do conhecimento para que todos alcancem o sucesso escolar, seja com o uso de recursos específicos ou estratégias pedagógicas, um desafio para a educação e, especialmente, para a educação inclusiva (OLIVEIRA, 2018).

Com isso, a escola e mais especificamente os professores, ao receber um aluno com DV pode se questionar, assim como fez Laplane e Batista (2008, p. 210), “de que modo a DV interfere no desenvolvimento e na aprendizagem? Como ensinar alunos com DV? Qual é o lugar dos recursos pedagógicos e auxílios em sala de aula? Como escolher o recurso indicado para cada situação?”.

Esses questionamentos surgem principalmente quando o professor recebe o aluno com DV em sua sala e, para que a escola e os profissionais que atuam nela consigam responder a essas indagações, é preciso compreender que a deficiência, assim como a diversidade que constitui esse espaço, apresenta variadas condições orgânicas e sensoriais, concorrendo para diferentes consequências no desempenho visual de cada sujeito.

Dessa forma, ao se referir à educação para os DVs, considera-se que a falta de visão é compreendida como ponto frágil e vulnerável, requerendo amparo e proteção. Além disso, é comum serem expressos vários sentimentos, seja de curiosidade, surpresa, admiração e outros. Tais sentimentos, em muitos casos, são experimentados tanto na família como pelos profissionais da escola, pois ambos os grupos recebem inicialmente informações superficiais que, aliadas ao senso comum, concorrem com tendências culturais que não reconhecem o

potencial e possibilidades do aluno DV, rotulando-os, sobretudo, pela incapacidade (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Segundo Bruno (2006), pessoas que apresentam dificuldades visuais podem apresentar diferenças como acuidade visual reduzida, com dificuldade para ver de longe, sendo necessária a aproximação para ver nitidamente pessoas e objetos. Outra dificuldade ressaltada é a restrição do campo visual, com alterações na visão central ou periférica, impedimento para distinguir determinadas cores como verde, vermelho, azul, marrom e adaptação à iluminação, podendo apresentar sensibilidade à luz, com desconforto visual, ofuscamento, irritabilidade, lacrimejamento, dor de cabeça e nos olhos.

Em casos dos deficientes visuais com baixa visão, é possível maximizar o resíduo visual com a utilização de recursos ópticos, mas o mesmo não se aplica aos DVs, que necessitam utilizar outros canais, construídos pela junção das sensações táteis e auditivas, aliadas às experiências mentais passadas, já construídas pelo sujeito.

Ademais, a utilização da linguagem é sobremaneira utilizada, concorrendo para o desenvolvimento humano e assumindo um papel ainda maior para o DV. Nesse caso, esse sujeito passa a verbalizar as informações que não acessa pela visão. O sentido do tato também é importante, quando a colaboração ocorre por meio do sistema cenestésico, com informações relacionadas à orientação espacial (movimento, equilíbrio) - percepção da posição, direção e velocidade. Olfato e paladar também contribuem no processo de identificação (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Para que o aluno DV se desenvolva intelectualmente e se aproprie adequadamente dos conceitos, é necessário um trabalho sistematizado que privilegie a linguagem, a vivência de experiências pelas trocas, a mediação com o professor especializado, recursos adequados e ensino que estimulem o seu desenvolvimento.

Assim, para a apropriação dos conceitos, pode estabelecer uma rede de conexões, na qual a linguagem ocupa o papel de primeira ordem no funcionamento cognitivo. A educação do DV deve ser composta de experiências ricas e que permitam a troca e interações, para a conquista da sua autonomia e independência (MIRANDA, 2008b).

A linguagem possibilita a apropriação de significados a partir das práticas sociais, transformando a relação do DV com o mundo, mais especificamente na sociedade em que está inserido, minimizando a dimensão da perda resultante da cegueira (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008).

Alunos cegos e com baixa visão têm as mesmas potencialidades que os demais, pois a DV não limita a capacidade de aprender. A capacidade cognitiva não tem relação com a

deficiência, e o professor deve oportunizar momentos para que os alunos se identifiquem e conheçam o espaço no qual estão inseridos, pois as pessoas aprendem a partir dos seus contextos e por meio das relações que são estabelecidas, e isso oportuniza possibilidades de aprendizagem (SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007).

O DV percebe a realidade de forma diferente do que as pessoas veem. Entretanto, é evidente que as limitações que emergem do contexto social refletem no desenvolvimento como um todo, tal como na aprendizagem, mas as informações podem chegar de forma variada e por diferentes vias. Porém, o questionamento não deve ter como respaldo a afirmação que o DV tem as mesmas condições que os outros de se desenvolverem, mas sim o reconhecimento da diferença no decorrer do desenvolvimento (NUNES; LOMÔNACO, 2010).

Essas possibilidades são colocadas em ação mediante um diagnóstico da deficiência, pois o desenvolvimento de práticas é variável, já que depende do tipo de necessidade do aluno, que vai desde o uso de recursos pedagógicos à elaboração de estratégias para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, é de extrema importância a parceria entre escola, família e profissionais especialistas em oftalmologia, para orientar o professor (BORGES, 2016).

Bruno (2016) ainda complementa salientando que a utilização de estratégias de ensino para alunos com baixa visão deve levar em consideração vários fatores, para que as mesmas supram realmente a necessidade do aluno, tais como, o que o aluno pode ver, como, a que distância, qual o tamanho das figuras, das letras, qual o tipo de contraste que facilita a visualização e a discriminação do material.

Como uma estratégia de ensino, a elaboração de recursos didáticos destaca-se, por auxiliar na compreensão de diferentes conceitos, em que o tato tem um papel relevante no desenvolvimento de atividades concretas. As representações podem possibilitar o acesso ao conceito e a efetivação de ações; esse, porém, é um desafio para o professor, que pode ser utilizado como base para o planejamento de recursos didáticos variados (BATISTA, 2005).

Sá, Campos e Silva (2007) consideram os recursos didáticos como um desafio, pois sua confecção deve promover a comunicação entre os alunos e atender às diferentes condições visuais. Com isso, o material deve apresentar cores, contrastes e tamanhos adequados, para que sejam utilizáveis e significativos no processo de aprendizagem.

Além disso, é necessário ter como base alguns critérios, como a fidelidade da representação, que deve ser próxima do modelo original, atraente à visão e agradável ao tato, com a utilização do sistema braile e fontes ampliadas, atendendo alunos DVs ou não. Há,

ainda, os experimentos de Ciências e Biologia, que devem ser remetidos ao conhecimento por meio de outros canais de coleta de informação. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Algumas atividades, predominantemente visuais, devem ser adaptadas com antecedência, e outras, durante a sua realização, por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente. É o caso, por exemplo, de exibição de filmes ou documentários, excursões e exposições.

Importa notar que a apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea, se não houver dublagem, para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo, ou contextualizar a atividade programada para esses alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, p. 25).

No que tange ao ensino de Ciências e Biologia, nota-se que o mesmo se restringe para os alunos que enxergam, pelo fato de requerer em diversas situações a necessidade de ver para aprender. Os conceitos e processos que envolvem a Biologia requerem desenhos e uma esquematização para tornar mais compreensível determinado tema a ser trabalhado.

Esse fato permite com que Mariz (2014) faça alguns questionamentos importantíssimos relacionados ao ensino de Biologia para alunos com DV: Como alguém com pouca ou nenhuma visão desenvolveria tais habilidades? Como explicar a estudantes com DV a dinâmica do processo geoquímico do carbono na natureza, ou o processo de fecundação humana, por exemplo, já tão complicado de compreender observando e analisando desenhos e fotos?

O conhecimento e a valorização da diversidade biológica como um bem a ser respeitado e preservado pode contribuir para que se busquem atitudes e interações pacíficas com a natureza e ajudar a desenvolver a tolerância à diversidade entre seres humanos, condição para apreciar a pluralidade cultural. O conhecimento científico é um bem cultural, coletivo, portanto as pessoas que apresentam deficiência visual, parcial ou total, devem usufruí-lo também (MARIZ, 2014, p. 57).

A utilização da visão com os temas abordados em Ciências Biológicas é ressaltada também por Souza e Prado (2014), ao enfatizar que o ensino voltado para esta área apresenta um leque de formas para abordagem dos temas, tais como aulas didáticas, aulas demonstrativas, aulas de campo e aulas teóricas. Em contrapartida, essas aulas requerem a utilização do recurso visual como seu principal meio para aquisição do conhecimento, prejudicando o aprendizado dos alunos com DV.

Além do mais, os temas em si são considerados inacessíveis pela forma com que se encontram registrados para os DV, pois o acesso se restringe ao uso de imagens como, por exemplo, em livros que não estão disponíveis em forma tátil. Dessa forma, essa lacuna precisa ser preenchida no ensino de Ciências e Biologia, e isso se dá pelo uso de materiais concretos, que proporcionem a exploração tátil com a formatação do mapa mental do que lhe é oferecido para tatear. O contato com o concreto propicia o máximo de compreensão e informação do seu entorno (CARDINALI; FERREIRA, 2010).

Assim, os professores de Ciências e Biologia devem adotar outros métodos em sua aula, desvinculando-se das metodologias tradicionais, não se limitando ao uso do quadro, pincel e livro didático. As aulas precisam ser atrativas e diferenciadas, estimulando os alunos a ter interesse em aprender. Assim como todos, os alunos com DV também precisam entender situações do cotidiano que são explicadas por meio da Biologia (NOBRE; SILVA, 2014).

No que se refere ao livro didático, ao longo da história educacional ele tem se constituído em um dos instrumentos mais utilizados pelos professores, para selecionar e organizar os conteúdos, sendo considerado um dos principais elementos para a reorganização curricular (FERREIRA; SELLES, 2004). Em contrapartida, para que os alunos com DV tenham acesso às informações que constam nos livros, é necessário adaptações, como, por exemplo, por meio de textos, imagens e esquemas. Os recursos de imagens presentes nos livros de Ciências e Biologia são fundamentais para os alunos que enxergam, e mesmo assim muitos deles apresentam dificuldades em assimilar o que é ensinado (OLIVEIRA, 2018).

Cerqueira e Ferreira (1996) já explicitavam a necessidade e a importância do recurso didático para o aluno com DV, porém, a carência do material adequado pode conduzir a aprendizagem do estudante a um mero verbalismo, desvinculado da sua realidade, visto que a formação de conceitos está ligada ao contato com as coisas do mundo. Assim, recursos podem suprir lacunas na aquisição de informação pelo DV.

Os autores deixam a relevância dos recursos didáticos ainda mais esclarecedora mediante ao seu conceito

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar, ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996, p. 1).

Além disso, também é demonstrado que os recursos didáticos que podem ser utilizados são diversos, podendo ser classificados em naturais, com a utilização de elementos da

natureza; pedagógicos, com a confecção de maquetes, quadro, cartaz, gravuras e slides; tecnológicos, com o uso do computador, televisão, laboratórios e recursos culturais, com visitas em museus e exposições (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).

Para Oliveira (2018), além dos recursos didáticos serem todo material utilizado para auxílio no processo de ensino e aprendizagem, têm a função de facilitar a relação entre professor, aluno e os conceitos, bem como a interação com os demais alunos, com a possibilidade de troca de saberes, além de um ensino simultâneo para todos, respeitando o tempo necessário para tal.

No ensino de Biologia são mencionadas estruturas microscópicas, que podem ser visualizadas mediante sua ampliação; com isso, o aluno que enxerga utiliza o recurso da imagem para ter acesso e compreender vários temas. Por outro lado, para que o aluno com DV tenha também acesso a esses conhecimentos, faz-se necessário a representação de estruturas biológicas com o desenvolvimento de recursos didáticos (SILVA, 2008).

A não concretude do ensino de Biologia também é abordada por Mariz (2014), quando acentua que o ensino de Biologia requer o entendimento de muitos conceitos e fenômenos abstratos, e a utilização dessa linguagem científica desse ser compreendida por todos. Mas, de acordo com a autora, a precariedade na abordagem científica está presente e, ao focar no ensino de Ciências, em específico a Biologia, essas questões se intensificam quando se trata de alunos com DV.

Neste contexto, observa-se que a DV está atrelada ao uso de materiais didáticos, principalmente no estudo de Ciências e Biologia, por fazer o uso de imagens, fotos e tabelas, acessíveis apenas para quem enxerga. São recursos que promovem a exclusão em sala de aula, pelo fato de beneficiar apenas uma minoria.

Em contrapartida, não é apenas o livro didático que limita o acesso ao conhecimento do aluno com DV, visto que o professor também faz uso de recursos que dificultam a obtenção de informações, tais como quadro para desenhos e esquemas, ou aparelhos de projeção com o uso de imagens e vídeos, em que a alternativa utilizada possibilita apenas a acessibilidade do conhecimento de forma “visível” (SILVA; LANDIM; SOUZA, 2014).

Com isso, a prática do professor a partir da inclusão deve ser pautada na sensibilidade, que o levará à compreensão de que a leitura do mundo pelo DV é a partir do seu tato, que expande seu ‘campo de visão’, e isso ocorre pois a visão permite um acesso ampliado de forma geral. No entanto, o tato baseia-se em um conhecimento por partes na qual se cria um mapa mental com a interação da memória capturada pelos dedos (CARDINALI; FERREIRA, 2010).

De acordo com Mendonça *et al.* (2008), a maior parte das informações pelo DV é recebida por meio da oralidade e do tato. Porém, ao se referir ao tato, é ressaltado que a estimulação é essencial, desde que o tato foi assumido como um canal sensorial prioritário. Isso delega ao professor a otimização da percepção sensorial pelo aluno. Esse processo requer adaptação curricular<sup>7</sup>, que fará com que o estudante aprenda em conjunto com os demais alunos e sob a orientação do professor da sala e apoio do docente da sala de recursos, ou seja, tem-se por base o trabalho colaborativo entre ambos.

Com isso, adequar o currículo significa usufruir de um elemento utilizado para viabilizar e flexibilizar a prática educacional, atendendo a todos e propiciando, em meio às diferenças individuais, o progresso no ensino e aprendizagem. Assim, para que os alunos sejam atendidos, é essencial que o currículo seja reconstruído gradualmente, proporcionando o desenvolvimento cognitivo, para que as limitações sejam vencidas e as particularidades sejam respeitadas (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Sendo assim, é indispensável a busca de mecanismos e estratégias de ensino pelos professores, para que o ensino e aprendizagem possam ser essencialmente inclusivos. Porém, cabe ressaltar que a inclusão não leva em consideração apenas os alunos com deficiência, mas sim um ensino para todos (CAMARGO; VIVEIROS; NARDI, 2006).

Entre as estratégias inclusivas, o professor não deverá rotular seus alunos e nem se basear somente nos diagnósticos fechados, mas sim no que observa no cotidiano, isto é, o laudo não pode ser considerado um limitador para o desenvolvimento de mecanismos que promovam a aprendizagem (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Entretanto, antes de qualquer intervenção educativa, faz-se necessário uma avaliação que permita compreender como o aluno utiliza sua visão, no caso do aluno com baixa visão. Essa avaliação deve ser feita com uma equipe, que inclua o professor da educação especial, com o objetivo de perceber o que e como o aluno vê (MENDONÇA, *et al.*, 2008).

O professor deve estudar a particularidade de cada caso, considerando os diversos fatores que decorrem da deficiência e, acima de tudo, as implicações da deficiência para o desenvolvimento do estudante, para usufruírem dos benefícios pedagógicos com o afloramento de potencialidades que, por muitas vezes, ficam camufladas (OLIVEIRA, 2018).

Porém, o professor precisa criar situações que estimulem a curiosidade, oferecendo a possibilidade de explorar o ambiente e promover a interação com os demais, com o maior

---

<sup>7</sup>Nesse trabalho, entende-se as adaptações curriculares como um processo de transição na escola regular, em busca de ações didáticas pedagógicas que oportunizem vivências e experiências inclusivas, de modo a flexibilizar e transformar a realidade educacional.

número possível de experiências diversas, visto que esses procedimentos são considerados princípios básicos a serem adotados, assim como assevera Mendonça e seus colaboradores (2008).

Este cenário não se refere à falta de interesse do professor, mas sim a falta de uma orientação adequada para disponibilização de um ensino de qualidade. Assim sendo, os professores não realizam modificações em suas aulas para que a inclusão ocorra e isso acaba não condizendo com o que está previsto na legislação. No entanto, a literatura já apresenta métodos diferenciados e recursos de Ciências Biológicas para DV (SOUZA; PRADO, 2014).

[...] como, por exemplo: materiais em braile, tecnologia, modelos táteis, ampliação e contrastes promoveriam a melhor inclusão dos deficientes visuais na escola. Mesmo que as salas de recursos multifuncionais possuam vários recursos que auxiliem, nem sempre resolvem a carência da aprendizagem em matérias específicas (SOUZA; PRADO, 2014, p. 482).

Desta feita, com a finalidade de caracterizar a importância dos recursos didáticos para os DV, Carmo (2009) ressalta que, para um desempenho considerável, é preciso que estejam a disposição materiais básicos que são indispensáveis para o DV, como reglete<sup>8</sup>, soroban<sup>9</sup>, máquina de digitar em braile, livros e textos em braile, representações gráficas em alto relevo e entre outros. Para o aluno com baixa visão, seja, severo ou moderado instrui-se a utilização de lupas manuais, lentes, livros e textos com letras ampliadas.

Além dos recursos didáticos, a Tecnologia Assistiva (TA) também é um recurso que promove a inclusão dos alunos com DV. Segundo Sasaki (1996), essa nomenclatura varia em diversos países. A tecnologia é destinada a oferecer suporte para as pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. De acordo com a estatística, já estão catalogados cerca de 19.000 produtos tecnológicos à disposição das pessoas com deficiência e esse número se eleva a cada ano. No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas, instituído pela portaria nº 142 em 2006, apresenta o seguinte conceito para TA.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009c).

<sup>8</sup> É uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braile dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

<sup>9</sup> Instrumento utilizado para trabalhar cálculos e operações matemáticas; espécie de ábaco que contém cinco contas em cada eixo e borracha compressor para deixar as contas fixas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A TA também é evidenciada no Decreto nº 6.949 de 2009, sendo prevista em diversos artigos, no qual se destaca no Art. 20 como uma forma de assegurar a mobilidade das pessoas com deficiência com o custo acessível (BRASIL, 2009a). No entanto, muitas delas, que possibilitam a inclusão social dos DV, apresentam um custo elevado, dificultando o acesso, além disso, muitas dessas tecnologias ainda são desconhecidas por aqueles que poderiam se beneficiar (NUNES, DANDOLINI; SOUZA, 2014).

No decreto nº 7.612 de 2011, que anuncia o “Plano viver sem limites”, a TA é considerada como uma das diretrizes, mais especificamente no Art. 3 no inciso VIII que destaca a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologias assistivas (BRASIL, 2011). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com nº 13.146 de 2015, refere-se à TA, onde o Art. 74 garante o acesso às tecnologias com a finalidade de propor autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Nunes, Dandolini e Souza (2014) ainda reforçam que o uso da TA pelo DV fornece vários benefícios, pois propicia o acesso aos bens culturais, lazer, entretenimento e conhecimento, além da autonomia para realização de atividades, como trabalhar e estudar. O objetivo é melhorar a qualidade de vida, facilitando a mobilidade e acesso a ambientes para que sejam incluídos socialmente. Santos (2015) enfatiza e também oportuniza a inclusão dessas tecnologias na instituição escolar por serem ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores no processo de ensino, estimulando a comunicação, acessibilidade, execução de atividades e compartilhamento de saberes.

Segundo Bersch (2017), os recursos de TA são organizados ou classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam. A categoria relacionada com os DV é denominada “Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil”. Nesta categoria estão inseridos auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela, material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis e software.

De acordo com, esses recursos são classificados em dois grupos, tais como recursos ópticos e não ópticos, no qual são utilizadas mediante a consideração de vários fatores, tais como necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, interesses e habilidades. Os recursos ópticos podem ser para perto ou longe, melhorando a visão residual de alunos com baixa visão (SÁ, CAMPOS, SILVA; 2007).

Posto isto, para longe tem o uso do telescópio possibilitando a leitura dos quadros, para perto o uso de óculos com lente de aumento, lupas manuais, de mesa e de apoio para ampliar o tamanho de fontes, para leitura de mapas, gráficos e imagens. As autoras ainda

citam que os recursos não ópticos também utilizados pelo baixa visão, é caracterizado por diversos tipos de ampliação, plano inclinado, acessórios como lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, suporte para livros, cadernos com pautas preta espaçadas, gravadores, chapéus e bonés para reduzir o reflexo da luz.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007), nos recursos de tecnologias assistivas para alunos cegos, destacam-se a utilização de software e programas com síntese de voz entre os mais difundidos no Brasil tem-se o Dosvox, Virtual Vision e o Jaws. O Dosvox é um leitor de tela, o Virtual Vision é o único leitor de tela totalmente desenvolvido no Brasil, sendo capaz de interagir com os principais programas utilizados no computador, Jaws é considerado o melhor e mais completo leitor de tela permitindo aos usuários cegos e baixa visão o acesso às principais funcionalidades do sistema tais como manipular pastas e arquivos, além de criar e editar documentos.

O *Non Visual Desktop Access* – leitor de tela (NVDA), que pode ser traduzido como “desktop de acesso não visual” é um leitor de tela gratuito, estando disponível em 20 idiomas (SANTOS, 2015).

Além do sistema braile para a escrita, a máquina braile, manual ou elétrica, propiciando agilidade, impressora em braile onde são produzidos livros contendo gráficos e ilustrações. Com isso, o desempenho dos DV pode ser potencializado com o uso da TA, com acesso a recursos e equipamentos que facilitem o aprendizado das atividades diárias como leitura e escrita, com aprendizagens mais significativas e motivadoras (GASPARETTO *et al.*, 2012).

Deste modo, os recursos didáticos e a TA são fundamentais na educação de alunos com DV, ou seja, oferecem caminhos profícuos para além da qualidade de vida, viabilizar acessibilidade ao ensino, sobretudo quando se trata do ensino de Ciências e Biologia, que por vezes faz o uso de imagens, tabelas e até mesmo vídeos (SILVA; LANDIM; SOUZA, 2014).

Em contrapartida, Jorge (2010) evidencia que a falta de conhecimento dos professores sobre estratégias, métodos e matérias utilizados na educação para DV destina-se a uma atuação inapropriada no processo de ensino. Dessa forma, a autora também salienta a importância de programas de apoio e formação continuada dos professores.

Ademais, os professores de Biologia, assim como a maioria dos professores da educação básica, não são preparados para ampliar métodos de ensino e utilizar materiais que complementem e possibilitem uma melhora na aprendizagem do aluno com DV. Além do mais, a falta de material referente aos conteúdos específicos de Ciências e Biologia é uma realidade. Essa carência pode estar relacionada com problemas na aquisição ou porque os que

estão disponíveis não apresentam condições de uso pelo fato de terem perdido sua funcionalidade, na qual originam obstáculos que dificultam a melhoria na qualidade de ensino (CARMO, 2009).

O ensino de Ciências e Biologia ainda apresentam lacunas na metodologia desenvolvida, sobretudo na falta de recursos pedagógicos especializados e TA. Posto isto, o professor atua no improvisado mediante a falta de capacitação e formação. É necessário que não apenas os professores desta área estejam preparados, mas que todos os profissionais saibam lidar com os diferentes tipos de deficiência, bem como a DV (NOBRE; SILVA, 2014).

O processo de ensino e aprendizagem voltado para a Biologia para estudantes com DV é considerado um desafio e requer um aperfeiçoamento constante dos professores a fim de melhorar a sua didática com a utilização de metodologia que contemple a todos (MARIZ, 2014).

São notórias as dificuldades relacionadas ao ensino para os alunos DV, principalmente no que se refere ao ensino de Ciências e Biologia, visto que ainda são poucos os trabalhos que abordam essa temática. Posto isto, Silva, Landim e Souza (2014) salientam a necessidade de realizar um estudo sobre como está se processando o ensino de Ciências e Biologia para os alunos com DV e as condições de ensino que estão sendo oferecidas para que seja possível responder as lacunas existentes e difundir as ações que foram colocadas em prática de forma que possa contribuir com o ensino e aprendizagem, tornando verdadeiramente inclusivo.

Souza e Prado (2014) também enfatizam que existem poucos estudos com o intuito de analisar o ensino para DV e menos ainda sobre o ensino de Ciências para este público.

Na bibliografia, encontram-se dados sobre materiais didáticos, sobre como deve ser procedida a inclusão dos deficientes visuais e como eles se adaptam a essas tecnologias que podem ser aplicadas. Mas há pouca referência sobre como uma disciplina específica, como Ciências Biológicas, pode ser melhor apresentada a esses alunos, as estratégias utilizadas e se a inclusão desses alunos está sendo realizada de maneira adequada e eficaz (SOUZA; PRADO, 2014, p. 465).

Desta feita, foi possível averiguar, mediante argumentos dos autores mencionados, a importância da realização de trabalhos referentes aos alunos DV e o ensino de Ciências e Biologia. No entanto, outra área que também merece destaque e o que versa esse estudo é a gestão escolar direcionada para a educação inclusiva.

## **CAPÍTULO III - PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **3.1 Gestão escolar e educação inclusiva: o estado da arte**

A atuação da gestão escolar é indispensável em todos os setores da escola, faz-se necessária e imprescindível prioritariamente quando os desafios são maiores, como no caso das questões relacionadas à educação inclusiva. Por apresentar inúmeras dificuldades quer seja de estrutura física, ordem material, ou preponderantemente nos quesitos de formação profissional e de relações estabelecidas, essas dificuldades acabam por trazer lacunas perceptíveis, que não podem ser naturalizadas na escola, contrariamente devem ser objeto de discussão tendo como meta o acesso, a permanência de todos os alunos.

Além da permanência, é preciso com que o aprendizado seja efetivado, e isso inclui reconhecer as diferenças para que a educação seja realmente inclusiva. Com isso, parte-se do princípio de que se a gestão escolar pode promover um conjunto de práticas que contribuam para o reconhecimento da diversidade e com isso o estabelecimento de parcerias.

Posto isto, reconhece-se a importância de estudos que busquem a análise reflexiva de como está sendo o processo de inclusão por parte dos sujeitos envolvidos e das lacunas do sistema educacional dentro do campo de gestão e inclusão escolar (CLOSS, 2015).

Para investigação de tais informações referentes à gestão escolar e educação inclusiva, foram utilizadas as mesmas bases de pesquisa, como no levantamento anterior, tais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBiUSP). O período determinado no “estado da arte” pautou-se na publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” no período de 2007 a 2017, apostando em suas derivações, ou seja, na publicação de estudos referentes à temática a partir da publicação da política.

No mês de abril de 2018, foram visitadas ambas as plataformas virtuais e pesquisados trabalhos acadêmicos em nível de dissertações e teses, sendo utilizados os seguintes descritores: “gestão escolar e inclusão”; “gestão escolar e educação inclusiva”; “gestão escolar e escola inclusiva”; “gestão escolar e educação especial”; “gestão escolar e sala de recursos” e “gestão escolar e atendimento educacional especializado”, observando sua presença nos títulos dos trabalhos.

O resultado dessa busca identificou a ausência de teses e dissertações na plataforma SIBiUSP e os seguintes registros relacionados a plataforma BDTD: quatro dissertações e duas teses. Para os descritores “gestão escolar e sala de recursos” e “gestão escolar e atendimento educacional especializado” não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese. Esse fato indica que as discussões relacionadas a esses descritores ainda não aparecem como uma preocupação que enseje em material de pesquisa, aspecto esse que motiva o desenvolvimento do presente trabalho.

Entre 2008 e 2015 foram publicados seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses, na qual foram desenvolvidas mediante algumas temáticas, tais como educação inclusiva, educação especial, prática pedagógica, práticas inclusivas e gestão escolar. A presença destas pesquisas no cenário educacional indica que a temática “gestão escolar e educação inclusiva” começou a ser estudada antes mesmo das discussões da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, visto que a publicação das duas teses encontradas foi no ano de 2008, tempo ainda exíguo para o aprofundamento da política que havia sido publicado apenas há um ano.

O quadro 3 abaixo apresenta para cada trabalho, o ano de defesa, o grau de titulação (dissertação ou tese), a base de dados onde as informações foram retiradas, o título da pesquisa e os descritores nos quais os mesmos foram encontrados durante as busca.

**Quadro 3:** Distribuição das dissertações e teses, com autores, base de dados, títulos dos trabalhos acadêmicos e os descritores.

<b>Ano/Titulação</b>	<b>Autor/Base de dados</b>	<b>Título</b>	<b>Descritor</b>
2008/Dissertação	BOAVENTURA/ BDTD	A gestão escolar na perspectiva da inclusão.	Gestão escolar e inclusão.
2008/Tese	TEZANI/ BDTD	Gestão escolar: a prática pedagógica na política de educação inclusiva.	Gestão escolar e educação inclusiva. Gestão escolar e escola inclusiva.
2009/Tese	SILVEIRA/BDTD	Gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.	Gestão escolar e inclusão. Gestão escolar e escola inclusiva.
2011/Dissertação	SANTOS/ BDTD	Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios.	Gestão escolar e escola inclusiva

2015/Dissertação	MONTEBLANCO/ BDTD	A escola comum/educação especial: a relação da gestão e as práticas inclusivas.	Gestão escolar e educação inclusiva. Gestão escolar e escola inclusiva. Gestão escolar e educação especial.
2015/Dissertação	PINHEIRO/BDTD	A gestão educacional inclusiva na escola.	Gestão escolar e escola inclusiva

**Fonte:** Elaboração pela própria autora.

O quadro 4 apresenta os autores e os objetivos dos trabalhos encontrados nas buscas realizadas nos portais.

**Quadro 4:** Autor e objetivos das dissertações e teses encontradas.

<b>Autor</b>	<b>Objetivos das Pesquisas</b>
BOAVENTURA (2008)	Estudar a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva e suas implicações para os gestores escolares em duas escolas estaduais do Município de Tupã, analisando como os gestores escolares viabilizam os processos de inclusão, identificando quais são as implicações administrativas, políticas e pedagógicas para os gestores escolares nesse processo.
TEZANI (2008)	Analisar a prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional.
SILVEIRA (2009)	Estudar, em parceria com a escola, o desenvolvimento de uma experiência que considere a gestão da aprendizagem na diversidade tendo como ponto de partida a construção de uma gestão co-participativa.
SANTOS (2011)	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.
MONTEBLANCO (2015)	Entender como se processam a relação dos gestores de escolas regulares de rede municipal de ensino com as práticas inclusivas.
PINHEIRO (2015)	Discutir a importância de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, a exemplo de professores, coordenadores, psicólogos ou pais, trabalharem com uma visão inclusiva e ética da criança com necessidades especiais.

**Fonte:** Elaboração pela própria autora.

Os resumos dos trabalhos referem-se a objetivos relacionados com as perspectivas da gestão escolar perante a educação inclusiva e as práticas pedagógicas necessárias e as parcerias, visto que a inclusão requer um trabalho colaborativo de todos os constituintes do sistema de ensino para que seja efetiva. Por outro lado, nota-se também o desenvolvimento de investigações com o intento de averiguar as intervenções que vem sendo desenvolvidas mais especificamente pela equipe gestora para promoção de uma escola inclusiva.

O estado da arte realizado nos postais reconhece que os estudos relacionados com gestão e educação inclusiva ainda são escassos, requerendo mais estudos que tenham a gestão e a inclusão como foco. Freitas, Teixeira, Rech (2016) evidenciam isso quando salientam que a articulação entre gestão e inclusão precisa ser mais abordada, sendo a pesquisa uma das alternativas para tornar isso possível, visto que é visível que a gestão escolar exerce um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência.

Para Silveira (2009), no Brasil inúmeros estudos discutem a inclusão na escola tendo como base a história, filosofia e pedagogia. Porém, no que se refere à experiência gestora frente à educação inclusiva, poucas referências são encontradas. A literatura carece de desvelamento sobre o cenário no qual a gestão e inclusão estão imbricados.

Por conseguinte, é abordado de forma mais ampla a gestão democrática e o papel da gestão escolar para a construção de uma escola inclusiva de acordo com os subsídios existentes, pois a escola como uma instituição social é o espaço propício para formar uma sociedade inclusiva e a gestão escolar é um dos elementos que pode tornar isso exequível.

### **3.2 Gestão democrática no espaço escolar**

A gestão democrática em escolas públicas tem sido contemplada em pesquisas científicas com análises, fóruns de debates e conferências. É constituída em um processo contínuo de reflexão com a busca para a efetivação da democratização da escola pública (SILVA, 2012). Além de debates e reflexões, a gestão democrática promove o desdobramento de iniciativas públicas com a continuidade dos princípios que já estão postos constitucionalmente, assim como complementa Cury (2002b).

A democracia se instala com a gestão da escola e pode ser caracterizada mediante as práticas que são organizadas e desenvolvidas pelos seus membros. A participação de todos nas discussões e decisões, a proposta de trabalhos colaborativos e o estabelecimento de parcerias a partir da realidade escolar e de suas necessidades sugerem processos pautados nas concepções de gestão democrática.

Consequentemente, para ser colocada em prática, é necessária a predisposição da equipe de gestão e, sobretudo, atuação do gestor em propostas que culminem na realização de projetos coletivos e compartilhados. Tais ações exigem trabalho detalhado com diagnóstico da realidade, planejamento, organização e avaliação, proporcionando a validação de práticas e reconhecimento do grupo dessas ações no contexto escolar. Vieira (2007) concorda com essa afirmação quando salienta que é bastante difícil transformar em ação as propostas porque a gestão é tarefa complexa e repleta de meandros.

No entanto, antes de qualquer coisa faz-se necessário conceituar o termo “gestão”, que de acordo com Cury (2007), advém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Um ato gestacional que traz dentro de si algo novo e que analogicamente é comparado ao ser materno. A gestão constitui-se por interlocutores na qual lhe são atribuídos a arte de governar, neste sentido se relaciona e se estrutura de forma dialógica.

A gestão democrática é um processo no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam, elaboram, e planejam possíveis soluções. Nessa instância, é primordial a participação efetiva de todos da comunidade escolar, entendidos como alunos, professores, equipe de apoio, equipe da gestão, pais e comunidade. Com isso, a verdadeira participação só é possível em um clima democrático (GRACINDO, 2009).

Dessa forma, a gestão democrática é baseada na discussão pública, no qual viabiliza o crescimento dos indivíduos como cidadãos na sociedade que estão inseridos. A gestão democrática é a gestão que estabelece uma administração concreta, parte de uma autoridade compartilhada, estando em conformidade com o bem comum, desenvolvendo ações que são contrárias a desigualdade e aos processos de exclusão (CURY, 2002b).

Para Santos (2011), a gestão democrática também é entendida com a participação efetiva de vários segmentos da comunidade, no qual podem atuar na construção e avaliação de projetos pedagógicos, administração de recursos, tal como nas tomadas de decisões e entre outros momentos. É um processo que exige transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência (CURY, 2007).

A transparência é um elemento fundamental, pois está associada à escola como um espaço público, com a garantia da visibilidade perante a sociedade, tornando-se evidenciada questões éticas envolvidas com princípios morais (GRACINDO, 2009). Entretanto, a transparência não se limita aos aspectos administrativos, mas também ao fazer pedagógico. Quando as informações são sociabilizadas gera-se a clareza e confiança nos propósitos entre os sujeitos da escola (ARAÚJO, 2009).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) deixam evidente a importância da participação de todos, não incluindo somente gestão e professores quando ressalta que:

Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada; a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e de gestão da escola. Os professores, além da responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que nela atuam, (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 29).

É importante notar que, embora a gestão tenha um papel primordial na organização administrativa, pedagógica e nas relações interpessoais da instituição escolar, ela não pode e nem deve resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação, mas pode promover a mediação de possíveis caminhos para democratizar as relações de poder, compartilhando alternativas que viabilizem o acesso e a permanência das pessoas na escola e, por conseguinte, conquistando um espaço na própria sociedade (ROMÃO; PADILHA, 2012).

De acordo com Gadotti (2014), a gestão democrática não é só um princípio pedagógico, é também um preceito constitucional, não se restringe na escola, pois está presente em todos os sistemas e redes de ensino, além de não se limitar a educação básica por estar presente em todos os níveis e modalidades.

Constitucionalmente, a democratização da gestão ocorreu com a Constituição Federal de 1988, passando a ser garantida como um dos princípios educacionais, mais especificamente no Art. 206, inciso VI onde inscreve a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Já em 1996, com a implementação da LDBEN nº 9.394/96 indo de encontro com a Constituição Federal de 1988, ficou acordado no Art. 3, no inciso VIII a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Assim, a gestão necessita do engajamento de todos os sujeitos ligados diretamente ou indiretamente a escola. Tendo isto como foco, a LDBEN nº 9.394/96 ainda salienta a relação necessária que deve existir entre a escola e a comunidade, isso foi evidenciado no Art. 12 quando deixa evidente algumas incumbências do sistema de ensino, mais especificamente no inciso VI que visa a “articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Nesta concepção, a legislação abre espaços com autonomia dos entes federados para direcionarem a gestão democrática, pois implica em um trabalho em equipe de toda a

comunidade (CURY, 2002b). Tais princípios acabam por destacar a necessidade de todos os profissionais da educação buscar um ensino de qualidade, investindo assim ao gestor o papel de mediar e promover momentos que possibilitem a cooperação da comunidade e sua legítima representatividade na instituição escolar.

Para isso, os cidadãos precisam se sentir participantes da construção da democracia, e conseqüentemente das leis que norteiam o país. Ao democratizar a gestão tal como seus princípios, a escola se revela como um elemento norteador para equilibrar as desigualdades tornando visível a melhora, acarretada pela participação da sociedade (SILVA, 2012). Além do mais, é na vivência com a democracia que os alunos constroem-se como sujeitos sociais que interferem na vida pública (ARAUJO, 2009).

Segundo Gadotti (2014), o reconhecimento da atuação popular e gestão democrática na educação são crescentes. Apesar disso, a gestão democrática é considerada principalmente mais como um encargo do que uma possibilidade de participação. Nesta situação não basta desenvolver mecanismos para participação sem se atentar às condições disponibilizadas para participar. A problematização da gestão democrática é necessária, assim como fornecer possibilidades para associar-se, pois de acordo com o autor não se convoca para a participação popular em locais e horários inapropriados, sem estrutura e nem ao menos organização. Lück (2000) complementa ao realçar que a criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática.

Além disso, a participação da família possibilita o entendimento dos processos da educação formal realizados no espaço escolar contribuindo para o reconhecimento da importância dos relacionamentos sociais e comportamentais da diversidade vivenciados e experimentados pelos diferentes grupos. Quando a escola e a família estabelecem esse tipo de parceria em que informações são disponibilizadas e veiculadas é possível a elaboração de estratégias para reverter situações-problema e repensar preconceitos secularmente estabelecidos no entorno social e reverberados socialmente.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 328) afirmam que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Vale salientar que a participação das crianças e dos adolescentes também é prevista, mais especificamente na Lei nº 8.069/90 na qual se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde o Art. 15 prevê o direito à liberdade, o respeito e à dignidade

conforme o que é garantido na constituição e nas leis, e o Art. 16, ressalta o direito à liberdade que compreende a alguns aspectos entre eles, a opinião e expressão (BRASIL, 1990).

A democratização escolar, não é entendida como uma empreitada simples por envolver inúmeras relações com sujeitos diferentes. Nesse contexto diverso, os alunos devem ser vistos como atores centrais desse processo, considerados o alvo que será atingido pela gestão democrática, onde a formação de alunos críticos e autônomos ocorre mediante a estimulação oriunda da gestão democrática (ARAUJO, 2009).

Observa-se que o conceito de gestão democrática está em concordância com a legislação, quando destacam a importância do trabalho colaborativo envolvendo além da escola a comunidade que a constitui, deste modo a instituição escolar passa a ser credenciada como um *locus* social representativo, considerando as relações nesse espaço estabelecido e qualificando processos educativos que visem a participação, a ação e o protagonismo dos estudantes.

Dessa forma, para que a escola seja efetivamente um espaço com representatividade, o gestor deve ter conhecimento do funcionamento da instituição, dos problemas correntes no cotidiano, buscando soluções com uma administração descentralizada, ou seja, compartilhando as incumbências com os demais sujeitos da escola, como exemplo, os formadores (SILVA, 2012). Assim, a gestão é considerada uma nova forma de administrar a realidade, além de ser democrática por se pautar na comunicação, envolvimento coletivo e diálogo (CURY, 2002b).

É necessária uma ressignificação da cultura escolar, onde a direção tem que saber lidar com os profissionais que recusam essa transformação, e isso se dá mediante as ações concretas e não somente argumentos (SILVA; LEME, 2009).

De acordo com Gadotti (2014), a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva. Assim sendo, é notório que os membros que constituem o corpo da escola, a participação popular e a gestão democrática incidem positivamente na aprendizagem e concomitantemente a formação de cidadãos para participar do destino do país.

Propõe-se que a gestão da escola seja democrática porque se entende que a escola assim o seja para que possa promover a formação para a cidadania. E essa formação é plena não apenas mediante uma nova mentalidade e atitudes; ela necessita, para a sua expressão, de conhecimentos e habilidades, que tornam as pessoas capazes de agir com proficiência. Isso porque de nada valem as boas ideias em que sejam produzidas em ações competentes e consequentes. É a ação que transforma a realidade e não a contemplação. (LÜCK, 2000, p. 28).

Entretanto, para muitos a participação de todos, ou mesmo a gestão democrática na escola ainda pode ser considerada uma utopia. Contudo, no sentido Freiriano<sup>10</sup>, a utopia é algo que será alcançado. Deste modo, se apresenta como algo valoroso e desejável, tendo em vista sua possibilidade de exequibilidade. Na medida em que ocorre a participação de todos os setores, contribuindo para tomada de decisões e funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os níveis superiores (PARO, 1997).

Lück (2009) corrobora com essas afirmações quando destaca que a gestão escolar se destina a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a mediação, a coordenação, monitoramento e avaliação com a intenção de efetivar as ações educacionais, ou seja, atendendo bem a população, respeitando e considerando a diferença de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) no mesmo caminho afirmam que a gestão compreende todas as atividades, desde a coordenação até o acompanhamento do trabalho de todos os envolvidos na escola, sendo que esta definição deve ser aplicada aos gestores escolares, como também aos segmentos que estão investidos de responsabilidades na organização escolar.

Nesse contexto, a gestão democrática requer a postura democrática do gestor, e essa postura se apresenta quando o gestor consegue articular o poder público e o coletivo, com a comunidade local para juntos atuarem na educação. O segundo momento que o gestor transparece sua democracia é por meio da concepção que o mesmo assume sobre educação e ensino.

Assim, a gestão democrática está alicerçada no sentido dado à própria educação, pois ao optar pelo sentido da solidariedade, inclusão e emancipação sociais, como fins da educação, a gestão escolar se conforma como instrumento de transformação social, caso contrário, ela passa a imprimir o sentido de competitividade no interior da escola, ratificando a exclusão social e escolar, sendo, desse modo, mecanismo para manutenção da realidade social vigente, negando a educação como direito inalienável do cidadão (GRACINDO, 2009, p. 144).

Para Santos (2011), a democracia pode ser compreendida como a resposta aos anseios da comunidade, isto ocorre com ações e informações, possibilitando aquisição de conhecimento. Para tornar isto possível levam-se em consideração os aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos.

---

<sup>10</sup>Termo utilizado para concepções e ideias trazidas por Paulo Freire

Nessa concepção, as responsabilidades do gestor são diversas e entre elas destaca-se orientar e direcionar toda a equipe conhecendo todos os setores da escola e isso integra o acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse sentido, é necessário compreender a prática do gestor como instrumento para construir o processo de democratização contribuindo para as ações sociáveis, este aspecto abrange as relações entre a escola e as diversas deficiências. Com isso, quem administra um estabelecimento escolar público o torna um representante de posturas, atitudes e valores centrados na democracia (SILVA, 2012; CURY, 2002b).

Assim, ao se tratar de escolas públicas e que tem como objetivo pautar na democracia com a participação de todos, não pode deixar de considerar os alunos com deficiência alegando falta de preparação, visto que a instituição de ensino é criada pela diversidade para atender as necessidades de uma sociedade que também se constitui como diversa, ou seja, características próprias da raça humana, isso demanda a construção de um novo perfil escolar que esteja em conformidade com a peculiaridade dos sujeitos e do paradigma inclusivo. (MATTOS, 2010).

A escola inclusiva não é alcançada de modo simples, nem rápido, devido a isso, gestores, professores, alunos e comunidade carecem de estar inteirados de que, somente por meio de ações solidárias que valorizem o ser humano é que haverá a aceitação das diferenças e ausência de atitudes de diferenciação ou exclusão (BOAVENTURA, 2008).

### **3.3 O papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva**

A gestão escolar atua em um ambiente constituído pela diversidade no qual a deficiência deve ser reconhecida como parte do contexto escolar, tendo papel de impulsionar o desenvolvimento de ações que possibilitem a efetivação dessa vivência. Nessa circunstância, cabe aos gestores constituir uma ponte entre a temática que envolve a inclusão e os demais membros da comunidade escolar. Nesse esteio, Montebianco (2015) considera a figura do gestor fundamental, visto que com as demandas que surgem diariamente, a escola se depara com questões complexas relacionadas com a educação inclusiva, atrelado a isto as discussões trazem modificações teóricas, práticas e legislativas que possibilitam repensar o espaço escolar para os alunos com deficiência.

Segundo Silva e Leme (2009), a democratização da gestão e a educação inclusiva estão relacionadas, confirmando que quanto mais democrática for a escola, mais inclusiva será. Até porque “são muitos os direitos garantidos nos documentos legais, contudo garantir

que a efetivação destes direitos chegue a todos os cidadãos é tão importante quanto tê-los conquistado” (MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003, p.11).

Desta feita, novas formas de gestão escolar são propostas requerendo o envolvimento do gestor, não apenas na administração, mas também nas dimensões políticas e pedagógicas, almejando uma escola inclusiva, por meio do envolvimento de conselhos escolares e colegiados diversos, estabelecendo uma nova postura em relação ao processo de ensino e aprendizagem, além de ser um novo incentivo para a democratização da gestão. (BOAVENTURA, 2008).

Segundo Carneiro (2006), o processo inclusivo tem alterado o papel do diretor escolar já que recebem várias demandas nas quais compõem projetar, prover, dirigir e implantar programas para todos os estudantes.

O papel da gestão como agente impulsionador da inclusão está previsto claramente na Declaração de Salamanca, mais especificamente no item 33 abordando que os gestores têm como papel significativo de suprir as necessidades dos alunos com deficiência. Entretanto, para tornar isso possível é evidenciado o treinamento para equipe gestora, além de desenvolver procedimentos mais flexíveis e diversificar os métodos de aprendizagem, bem como o atendimento com o auxílio individualizado, oferecendo apoio às dificuldades e estabelecendo relações com pais e comunidade (BRASIL, 1994).

Sendo assim, é papel da gestão consolidar ações que favoreçam o desenvolvimento da cultura, da colaboração entre os professores e a comunidade, propiciando a resolução de problemas, tendo como intento transformar o aprendizado individual em coletivo. Nesse sentido, os encontros, orientações, planejamento em conjunto contribuem para o desenvolvimento de capacidades entre os profissionais. A autora acentua que outro desafio do gestor considerado de extrema importância é a valorização de todos os docentes (SILVEIRA, 2009).

Para Boaventura (2008), a gestão está frente a um cotidiano escolar inclusivo e os gestores se deparam com a difícil tarefa de incluir a todos. Assim, para que isso ocorra é necessário que o gestor esteja atento em tudo o que acontece no interior da escola a fim de detectar possíveis falhas e propor direcionamentos para resoluções, inferindo a construção de uma escola inclusiva. Deste modo, é preciso que os gestores pesquisem o campo, o cotidiano do aluno para conhecer sua história de vida, buscando angariar informações que se relacionem com seu desempenho no espaço escolar, ou seja, compreendam a realidade do seu alunado. Isso proporcionará discussões acerca da prática pedagógica, pois estará embasada no realismo que intente construir uma escola abrangente (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Além disso, Carneiro (2006) ressalta que

Devido a sua posição de liderança. A atitude do diretor acerca da inclusão poderá resultar em aumento de oportunidades para estudantes na classe comum ou para limitar a segregação em serviços de ensino especial. Entretanto, para a inclusão ser bem-sucedida, primeiro e antes de tudo, o diretor escolar deve mostrar confiança e atitude positiva frente ao princípio da inclusão escolar (p. 51).

Tezani (2009) destaca que uma das possibilidades da construção de uma escola inclusiva é por meio da aproximação da comunidade interna e externa. Para a autora, a gestão escolar democrática e participativa é responsável por esse envolvimento, concorrendo para que a escola se torne mais ativa, reconhecendo os conflitos e, quando necessário, sabendo mediá-los.

No entanto, a inclusão é, antes de tudo, o reconhecimento da diversidade em sala de aula. Porém, isso só será possível perante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola que priorize a inclusão e o atendimento qualitativo dos alunos. Acredita-se que boa parte dos processos de inclusão está relacionada ao estabelecimento de algumas medidas administrativas que competem à equipe de gestão escolar. Ainda em consonância com a autora, acredita-se que a segregação social foi superada e vive-se a era da busca pela igualdade social e direitos humanos. Assim, não só apenas as exigências legais serão cumpridas, mas também as sociais (TEZANI, 2004).

A gestão escolar é capaz de realizar processos democráticos e participativos se pautar em favorecer um clima organizacional que estimule o saber e a cultura, proporcionando conhecimentos éticos, políticos, humanos para serem emancipados e colocarem em prática sua autonomia. Assim, há a necessidade de proporcionar mudanças sociais e educacionais, sem práticas individualizadas e com fomento de atividades coletivas (TEZANI, 2009).

Segundo Azevedo e Cunha (2008), o estilo de gestão democrática e participativa possibilita com que a educação possa ser exercida em sua totalidade, permitindo com que todos tenham voz e vez, cumprindo seus deveres e direitos e estando atentos à legislação em vigência. Isso não significa que a escola deixará de ser uma instituição burocrática, com regras formais, mas é possível construir uma cultura de colaboração, incluindo a todos onde, juntos, busquem melhorias, independente de interesses pessoais. Cabe destacar que a participação é voluntária, pois a obrigatoriedade não torna o trabalho participativo (CARNEIRO, 2006).

A autora ainda complementa que o diretor não perde o seu papel como líder por desenvolver estratégias para colocar em prática a gestão participativa, pois o mesmo é mobilizador destas ações. Com isso, mesmo compartilhando da opinião do coletivo, continua sendo de sua responsabilidade articular as questões referentes à administração e o processo pedagógico.

Segundo Carneiro (2006), o termo “gestão democrática e participativa” pressupõe a tomada de decisões em conjunto e não apenas do diretor. Assim, esse processo não é simples e nem desenvolvido em curto prazo, mas a sua complexidade não torna impossível ser colocado em prática. Com isso, o que torna possível é a elaboração do PPP, conselhos da escola, além de garantir a execução das demais gestões neste espaço, como administrativa, pedagógica, financeira, sem dispensar o Estado de suas obrigações com o ensino público.

Nessa perspectiva, cabe destacar que outra prática é adaptar a escola eliminando as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares, assim como, oferecer um olhar direcionado para o currículo de forma que suas adaptações oportunizem que os alunos acompanhem e desenvolvam processos de aprendizagem (TEZANI, 2010).

O trabalho da gestão escolar não se resume a apenas uma técnica, mas a incentivar troca de ideias, discussões, observações, fazer comparações, colocar em prática o que foi estabelecido e, mesmo obtendo um resultado insatisfatório, cabe também analisar os erros, além de liderar com profissionalismo os processos pedagógicos. Nesse contexto, mesmo cada escola apresentando sua identidade, com uma personalidade própria e suas redes de relações, acredita-se que a gestão de uma escola não pode apoiar-se apenas na rotina. Além disso, é importante conhecer o espaço em que atua, algo que facilita as intervenções que proporciona mudanças e transformações (TEZANI, 2004).

Posto isto, os desafios propostos pela educação inclusiva são muitos, e os atores da gestão precisam se reorganizar frente a aqueles que estão à margem, pois os mesmos são chamados a liderar as mudanças necessárias em toda a escola. Assim sendo, o gestor precisa conhecer a realidade vivenciada pela comunidade a partir de conhecimentos e técnicas que propiciem o trabalho em parceria, contribuindo com a aprendizagem dos alunos com deficiência em conjunto com a família (SILVA *et al.*, 2012).

O enfrentamento de mudanças sociais, comportamentais, atitudes, valores, bem como características pessoais e a aprendizagem dos alunos também são consideradas desafios. Os gestores podem conduzir esses processos mantendo estável e em equilíbrio o sistema escolar, com atitudes sensatas do gestor e sua equipe (MONTEBLANCO, 2015).

Com isso, a busca de caminhos para que a educação seja de equidade faz com que a gestão escolar seja uma das peças fundamentais deste quebra-cabeça ou até mesmo a primeira peça a iniciar essa jornada. O gestor escolar que se coloca à disposição para atuar em uma educação inclusiva precisa envolver-se em organizações de reuniões pedagógicas, elaborar e colocar em prática ações que promovam a acessibilidade universal e realizar adaptações curriculares (TEZANI, 2009).

Tezani (2004) explicita que a construção de uma escola inclusiva perpassa pelas adaptações curriculares que podem viabilizar o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento com participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é considerado um caminho para que o sistema educacional se adapte aos alunos.

De acordo com Silveira (2009), a gestão da escola necessita explicitar a intenção de se tornar inclusiva, caso contrário, as ações se fragmentam e perdem o sentido. Com isso, quando o diretor da escola opta politicamente por uma educação que inclui, é preciso superar os modelos de gestão, não se reduzindo apenas ao gerenciamento de recursos, pois necessita-se ter como meta a participação dos atores educacionais com a criação de métodos que propiciem a aprendizagem.

O exercício da experiência do gestor desde o início da sua trajetória contribui para que avanços aconteçam. Conforme destacam Silva e Leme (2009, p.509): “o diretor de amanhã é o professor de hoje e o aluno de ontem, cujas experiências de participação em uma sociedade democrática são importantes para a consolidação de suas concepções de educação e de relações humanas em geral”.

Corroborando com tais ideias, Lück (2000, p.16) reconhece que “um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional”.

É primordial que se tenha uma troca mútua entre os constituintes da escola, pois o apoio não deve ser advindo apenas do gestor para com a escola, mas também o inverso tem que ocorrer, pois a escola a partir da perspectiva inclusiva tem que ter como base um novo olhar para as mudanças que devem ser feitas e que conseqüentemente possibilitará ações exequíveis com o intuito de que barreiras sejam eliminadas, proporcionando o acesso à educação. Conforme Lück (2000) evidencia, a gestão é um processo compartilhado de equipe, em vista de que a equipe deveria ser capacitada em conjunto, onde todos os problemas relacionados com a educação são problemas da coletividade, não são problemas exclusivamente do governo.

Tezani (2009) compartilha da mesma concepção quando aborda que a necessidade de promover uma mudança educacional, requer o abandono das práticas individuais. Em contrapartida, a escola inclusiva, mesmo sendo responsiva, e o gestor tendo o papel essencial nesse processo, são indispensáveis às transformações nas políticas públicas educacionais.

As políticas atuais reiteram a proposta justa e necessária de educação para todos. As escolas estão sendo pressionadas pela legislação vigente, pelos movimentos sociais, pela mídia e pelas políticas educacionais a revisarem suas propostas e práticas pedagógicas, de modo a acolher todos os alunos e atuarem com qualidade e eficiência pedagógica (TEZANI, 2010, p. 288).

Acolher a todos pressupõe a valorização da diversidade levando ao reconhecimento do direito de o aluno ser diferente. A elaboração de propostas que visem à educação inclusiva não deve se restringir ao que está previsto nas políticas públicas, pois as mudanças também devem ser feitas em nível dos processos de gestão e isso inclui a organização da escola, a formação dos professores e um ambiente escolar voltado para a questão da permanência e qualidade (DUTRA; GRIBOSKI, 2005).

Além disso, o trabalho pedagógico é uma das propostas imprescindíveis na organização coletiva, pois “ao utilizar o trabalho pedagógico com os alunos como estímulo à participação da comunidade, a escola reafirma seu papel, e possibilita que os pais se reafirmem no seu” (SILVA; LEME, 2009, p.506).

As autoras afirmam que os sistemas educacionais devem assumir parte de sua responsabilidade por meio do investimento de escolas democráticas que entre vários fatores visem à formação continuada dos profissionais, sem proclamar um ensino inclusivo em condições inadequadas com classes numerosas, currículos excludentes ou prédios sem acessibilidade.

Além disso, Silva (2012) alerta que a gestão democrática deve ser desassociada do antigo processo de centralização do poder e desse modo, os gestores necessitam trabalhar o desapego, descentralização e buscar a atuação de todos, almejando a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade. Lück (2000) sustenta este posicionamento ao frisar que a descentralização é uma forma de construir a autonomia, assim como proporcionar uma formação democrática os alunos.

No que se refere à autonomia na gestão escolar, a mesma é colocada em prática mediante as tomadas de decisões quando realizadas com consciência, objetivando a qualidade em seus resultados, pois a autonomia também se relaciona aos aspectos pedagógicos, que por sua vez, se relacionam com a resolução de problemas da escola. No entanto, se as decisões

não forem descentralizadas com base na autonomia do coletivo, não é possível a efetuação de uma gestão democrática e participativa além de inviabilizar uma escola inclusiva (BOAVENTURA, 2008).

A escola precisa vivenciar a cidadania no seu cotidiano com argumentações provenientes de debates e discussões sobre o tema “a escola que temos e a escola que queremos”, com o posicionamento perante as tomadas de decisões, articulando um diálogo dentro da escola e fora dela, refletindo a exclusão social e de modo consequente o fracasso escolar, o respeito às características individuais e trabalhando valores com o exercício da cidadania (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Para que a gestão escolar possa contribuir com as transformações na sociedade mediante o comprometimento de efetivar os objetivos. Porém, esse processo não ocorre simultaneamente, mas com vontade e organização coletiva, sem regimentos tradicionais onde o diretor é o detentor da autoridade, ou seja, a evolução deve se expandir com a adoção de formas do trabalho colaborativo para o compartilhamento de encargos (SILVEIRA; 2009).

O ideário democrático de igualdade e respeito às diferenças precisa ser considerado em sua realidade e efetividade. Em consequência, para que os alunos com deficiência superem os embates encontrados neste espaço, o ponto decisivo é a transformação de práticas que até então estiveram presentes apenas discursivamente. Isso exige reformulação avaliativa de promoção e níveis de ensino, onde a escola regular reconheça a diversidade como uma condição que beneficia o desenvolvimento intelectual dos alunos com ou sem deficiência (MATTOS, 2010).

As mudanças ocorrem gradativamente, uma vez que a formação deste profissional que é gerenciador desta realidade, não ocorre de modo simultâneo e nem ao menos sozinho. Vários caminhos podem ser seguidos, sejam com trocas de experiências, informações, sugestões ou por outros modelos que já estão em execução, refletindo sobre a nova condição e determinando aonde se quer chegar (CARNEIRO, 2006).

É um processo no qual todos deveriam se sentir parte da engrenagem, e mais especificamente incluídos, protagonizando a prática de suas atitudes, sem perder a essência da especificidade que o constitui, ato este que não deve ocorrer apenas para cumprir o que está prescrito na legislação. Neste aspecto, as políticas públicas necessitam potencializar a relação entre gestão e inclusão, com aprofundamento na construção de indicadores (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Nesse sentido é importante destacar o PPP como um instrumento legal e imprescindível em processos educativos que abarcam a educação inclusiva, podendo

desencadear ações e práticas na organização escolar. Para que isso aconteça de fato, é necessária a participação da gestão com o intuito de consolidar as ações estabelecidas, centradas no aluno e na qualidade do ensino. Além disso, a construção do PPP da escola requer a colaboração e articulação de todos os envolvidos nesse processo. Romão e Padilha (2012) também salientam que o diretor, antes de tudo, é um educador e, em sua gestão, faz-se necessário promover articulações entre os diferentes segmentos em torno do PPP.

## **CAPÍTULO IV – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO DESENCADEADOR DE AÇÕES INCLUSIVAS**

### **4.1 Projeto Político-Pedagógico: considerações sobre um instrumento inclusivo**

O contexto educacional está munido de possibilidades para tornar este espaço inclusivo, oferecendo ferramentas para que a escola inclua a todos, convalidando não apenas a legislação; mas o direito a diferença, deste modo o PPP se configura como um instrumento desencadear de tais assertivas.

Para isso é preciso pensar em uma escola que se reinvente e se reinterprete a cada ano, que não seja estagnada vivendo a ilusão de que todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizado e que tenham as mesmas capacidades. São nessas concepções que o PPP se reafirma como espaço de discussões e ações coletivas que possam organizar distintas maneiras de incluir (DRAGO, 2011).

O instrumento utilizado pela escola para estabelecer metas, objetivos, metodologias, diretrizes curriculares, plano de ensino e as diferentes ações que serão desencadeadas recebe distintas denominações de acordo com o sistema de ensino o qual está inserido: Plano Escolar, PPP, Projeto Educativo, Plano de Gestão Escolar, Plano de Desenvolvimento, Plano Integrado da Escola, Proposta Pedagógica, Proposta Educativa, Projeto Educacional entre outros (SOUZA, 2009).

Veiga (1995) faz uso da denominação “Projeto Político-Pedagógico”, já Vasconcellos (2009) declara que, em relação à denominação, não há um consenso devido à diversidade das terminologias que existem, porque a temática do projeto é relativamente nova para muitos educadores.

A construção do PPP parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização da formação. A igualdade representa as condições de acesso e permanência na escola, com um ensino de qualidade, tendo a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, divulgando para a coletividade, onde a formação continuada deve estar centrada na escola e em sua realidade. Ademais, para a construção deste documento, alguns princípios básicos precisam ser analisados como: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação, assim como preconiza Veiga (2004).

O fato é que o PPP tem como intuito construir e assegurar a gestão democrática, ou seja, inscrever o caminho trilhado durante todo o ano letivo, retratando nele o passado, o presente e o futuro que representa a identidade da escola (SILVA, 2012). Segundo Libâneo

(2004), este é um documento com objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido, tendo como base as exigências sociais e legais do sistema de ensino.

É um instrumento que precisa ser construído pelas pessoas que estão envolvidas com o contexto da escola, visto que, é a partir da realidade escolar que devem ser desenvolvidos objetivos exequíveis, para que os mesmos não sejam invalidados. É fundamental levar em consideração características peculiares dos alunos como um todo, tal como os com deficiência, para que as ações sejam factíveis. É preciso questionar: “É possível fazermos isso?”.

Porém, sob o ponto de vista de Gadotti (2012), os trâmites que antecedem a elaboração do PPP iniciam-se desde a formação do corpo gestor que é escolhido a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. Em vista disso, ao eleger um diretor, o que se está selecionando é, de certa forma, um modelo para o projeto para a escola, que terá certamente identificação com aqueles que irão construí-lo.

De acordo com a legislação em vigor, essa exigência é expressa mais especificamente na LDBEN nº 9.394/96, no Art. 12 que define a incumbência dos estabelecimentos de ensino, destacado no inciso I, “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. O Art. 13, também no inciso I, ressalta como compromisso do docente “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). Além disso, foi determinado que

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

**I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;**

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; (BRASIL, 1996, p.12, grifo nosso).

Dessa forma, a escola, sendo amparada pelos órgãos burocráticos, está assegurada legalmente para elaborar um PPP, podendo registrar nesse documento o compromisso e atenção de uma escola que atenda às necessidades de todos os alunos. Assim, como a legislação garante a participação da comunidade, a mesma pode propor a construção de uma escola diferenciada, sendo organizada para estimular o desenvolvimento e aprendizagem. Esse processo é realizado por meio de reflexões coletivas propostas no momento da elaboração do PPP (SOUZA, 2009).

Nessa perspectiva, o PPP alcançará valores e a diversidade por considerar o envolvimento de profissionais e comunidade que contribuíram com sua subjetividade

proporcionando a representação de todos os que compõem esse espaço. Vale ressaltar, que esse processo é liderado pelo gestor e sua equipe na busca da consecução do princípio constitucional pautado na educação da qualidade. O autor ainda afirma que o PPP está atrelado a gestão democrática por capacitar e propiciar um projeto que possibilite a participação compromissada (CURY, 2007).

O PPP é um documento coletivo produzido pela escola que define sua identidade a partir das concepções de educação e dos objetivos delineados pela comunidade escolar por meio de ações previstas na proposta pedagógica. Entretanto, a sistematização das escolhas e decisões é estabelecida a partir de um estudo da demanda da realidade escolar (ROPOLI *et al.*, 2010). A implementação do PPP é fundamental para a consolidação da gestão democrática, onde todos os envolvidos terão a oportunidade de compartilhar responsabilidades, assim como os méritos e avanços serão atribuídos a todos com o crescimento da escola (CARNEIRO, 2006).

O PPP não apresenta um caráter de documento acabado. Assim, pode passar por modificações, as quais demonstram um compromisso da comunidade educativa em melhorias na esfera educacional (SOUZA, 2009). Com isso, precisa ser avaliado durante o ano e ao longo do período de sua execução, devendo ser uma ação eminentemente coletiva da equipe gestora, professores, apoio técnico, alunos e comunidade, representada principalmente pelos pais. Nesse sentido, torna-se o primeiro passo efetivo para garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos, a construção da escola inclusiva, proporcionando aos seus profissionais esse exercício e construindo a autonomia da escola (TEZANI, 2009).

Para que a construção do Projeto Político-Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2004, p. 17).

Cabe destacar que a autonomia não se resume apenas às questões financeiras, mas envolve fundamentalmente a liberdade de expressão, pensamento, questionamentos pedagógicos, políticos, relacionados à qualidade e direcionados para as resoluções de problemas (BOAVENTURA, 2008).

A escola deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos, garantindo além da sua independência a autonomia. Para que isso ocorra a intencionalidade da equipe de gestão deva estar atrelada e comprometida à construção de um

sistema inclusivo. A atuação do gestor tem grande valia no decorrer deste processo, sendo que as medidas pedagógicas são de extrema importância, pois a educação inclusiva exige adaptações que corroborem com a eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, direito ao transporte, bem como se constituam ações e posturas que facilitem a comunicação, a escuta e o diálogo (TEZANI, 2010).

Chateau, Bailly e Ciekanski (2015) realçam que a autonomia é um conceito complexo e aberto a várias interpretações. Em contraposição, Freire (1989) deixa implícita a autonomia no seguinte trecho “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”. E essa prática é possível por meio do trabalho colaborativo para a construção coletiva do PPP que, conseqüentemente, refletirá no aprendizado de todos os alunos, incluindo a diversidade e reconhecendo suas possibilidades.

Nesse segmento, o PPP torna-se um aliado da comunidade, na medida em que oportuniza a expansão e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar, e mais especificamente no ensino regular. De acordo com Ropoli *et al.* (2010), o PPP possibilita o desenvolvimento de ações relacionadas com a articulação dos professores do AEE e os professores da sala comum e redes de apoios internos e externos à escola, considerando as necessidades existentes e buscando o aprimoramento do atendimento dessa demanda. As autoras ainda completam que no PPP devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: SRMs; matrícula do aluno no AEE e aquisição de equipamentos.

Dado isto, cria-se a possibilidade de vislumbrar a inclusão com inserção do aluno e o AEE como uma das práticas e ações que sejam facilitadoras do processo educativo. Esse procedimento revela a realidade do aluno e aponta as possíveis necessidades de desenvolver um processo educacional que esteja coerente com a educação democrática eliminando as barreiras (DRAGO, 2011).

De acordo com Souza (2009), o PPP pode indicar e comprometer o oferecimento de uma educação que focalize na aprendizagem dos alunos com deficiência, pautando-se nas necessidades específicas e estando alicerçadas na comunidade no qual os alunos estão inseridos. Esse contexto exige mudanças tendo como base a nova realidade escolar que visa ser inclusiva.

Para Dutra e Griboski (2005), um PPP representa um novo paradigma na educação, pelo fato de apresentar novas ideias e orientações, tendo como foco o estabelecimento de ação transformadora da escola. A escola transforma suas relações, metodologias e estratégias, além de compor um projeto para a inclusão educacional. Assim, o PPP garantirá principalmente o

AEE com o desenvolvimento de práticas e ações que facilitem o processo de inclusão com inserção total dos alunos com deficiência (DRAGO, 2011).

Em conformidade com Veiga (1995), ao construirmos projetos planejamos o que temos a intenção de colocarmos em prática, ou seja, o projeto significa lançar-se para adiante em busca de uma direção. Além disso, destaca que o mesmo tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal em busca da melhoria da qualidade de ensino.

Veiga (1995) ainda explicita que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, da sua capacidade de delinear sua própria identidade. **Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva** (VEIGA, 1995, p. 14, grifo nosso).

Por outro lado, a elaboração do PPP não deve ser entendida apenas como mais um documento exigido pela burocracia, mas deve representar as concepções e objetivos, que possam demarcar a intencionalidade do grupo de profissionais a partir das necessidades expressas pela comunidade escolar se caracterizando como um compromisso de todos, por todos e para todos (SANTOS, 2010).

Souza (2009) também assevera que o PPP do ponto de vista teórico não deve ser um documento elaborado pela equipe de gestão e coordenação para, somente cumprir uma determinação que está prevista legalmente, uma vez que os procedimentos para elaboração requerem a organização para a participação da comunidade, bem como para os pais ou responsáveis que têm o espaço familiar constituído por uma pessoa com deficiência.

Já para Veiga (2004), o PPP está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em duas instancias, isto é, com a organização da escola e conseqüentemente com a organização da sala de aula na dinâmica do professor, buscando preservar a sua visão da totalidade com organizando o trabalho em sua dimensão global. Isso expressa que a escola resgata o seu real significado de espaço público, voltado para o debate e diálogo. A autora ainda considera essa nova organização como uma ousadia tendo como base o referencial teórico para sua fundamentação. Isso possibilita a compreensão da prática pedagógica, porém a teoria precisar ser alicerçada em pressupostos que visem a resolução dos problemas da escola.

Se a escola é para todos, certamente o processo de escolarização é destinado também para as pessoas com deficiência, “assim, uma cultura escolar inclusiva será mais efetivamente

implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura democrática da gestão escolar” (SILVA; LEME, 2009, p. 509).

O PPP da escola deveria ser o foco para que mudanças ocorram, pois, um sistema inclusivo depende de um trabalho unificado de toda a equipe escolar. No entanto, isso só será possível a partir de um mapeamento das suas necessidades específicas e da comunidade na qual está inserida. Além da capacitação dos professores nessa nova dimensão, proporcionando uma reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos com transformações da realidade em sala de aula (OLIVEIRA; LEITE, 2007). O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação e decisão (ROPOLI *et al.* 2010).

O projeto tem a função de definir metas que serão alcançadas, por meio de intervenções necessárias que garantam o cumprimento do que foi estabelecido inicialmente, para que a escola atinja um patamar de equidade ensinando com qualidade e concomitantemente ressignificando a estrutura escolar e, principalmente, a sua cultura por meio do respeito às diferenças.

Neste sentido, para que as metas sejam alcançadas e para possibilitar a construção de uma escola inclusiva, o gestor escolar, durante a construção do PPP, deve considerar a dimensão política e pedagógica. A primeira encara a escola como formadora de opiniões na construção dos princípios e valores do ser humano para o exercício de sua cidadania e a segunda trata dos aspectos do ensino e aprendizagem na escola (BOAVENTURA, 2008).

Carneiro (2006) vem corroborar destacando que:

O diretor de escola é, antes de tudo, um educador. Enquanto tal possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica política e pedagógica. Em sua gestão deve ser um articulador dos diferentes seguimentos escolares em torno do projeto político-pedagógico da escola. Quando maior for essa articulação melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade (CARNEIRO, 2006, p. 27).

Em contrapartida, Azevedo e Cunha (2008) apontam que as políticas públicas juntamente com as instituições escolares não têm considerado a diversidade em suas propostas pedagógicas, nem um PPP, muitas vezes, tem se construído com base na singularidade dos indivíduos. As autoras ainda destacam que o processo de inclusão intenta a um ensino de qualidade para todos, não só para as pessoas com deficiência, até porque é um direito de todos. Assim, a escola reflete a sociedade que é, por excelência, espaço de segregação e exclusão de todas as ordens de acordo com padrões pré-estabelecidos.

Posto isso, é primordial que as diferenças sejam reconhecidas, que esse desafio seja aceito mediante o comprometimento de atender a todos em suas diversidades e enfatizando as potencialidades de cada um, longe de intensificar as diferenças. Nesse contexto, cabe aos gestores mediar todas as discussões em torno da educação inclusiva tendo como sustentação um PPP com a finalidade de oportunizar uma educação pautada nas mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

A comunidade deve ser estimulada a participar desde o planejamento e a sua inserção deve ser valorizada para que todos cheguem a um consenso nas tomadas de decisões, munidos com responsabilidade e compromisso, ouvindo e apreciando todas as sugestões de forma igualitária e com o comprometimento com a realidade da escola e suas necessidades.

Mas, além de considerar a realidade da escola para a elaboração do PPP, a realidade macro da sociedade necessita ser levada em consideração, pelo fato de também influenciar na realidade interna da escola. Nessa circunstância, não considerar os aspectos sociais pode acarretar falhas no planejamento e interferindo nos resultados. Evitando esses percalços o planejamento poderá ser colocado em prática de forma mais próxima às questões advindas da sociedade, gerando um ciclo “reflexão, ação e reflexão” (BETINI, 2005).

Oliveira e Leite (2007), particularmente, acreditam que o PPP deveria ser o direcionador de transformações, pois o estabelecimento de um sistema inclusivo, além de um suporte unificado, requer o respaldo de profissionais de outras instancias como saúde, transporte, assistência social e entre outros, para o estabelecimento de suas prioridades.

É imprescindível que a escola, por meio do PPP, coloque em prática ações com a finalidade de conscientizar e motivar, mobilizando a comunidade para construção de uma proposta pedagógica que possibilite com que todos tenham acesso a um atendimento diário (DRAGO, 2011).

Assim, a gestão escolar inicia um processo em que zela e luta por uma escola inclusiva, discutindo coletivamente o PPP, pois a inclusão não acontece de forma repentina, mas sim paulatinamente, por meio do exercício do convívio e do respeito à diferença. Em conformidade as pautas e ações organizadas com o diretor e toda equipe escolar em busca de um objetivo comum (SILVA *et al.* 2012).

Além disso, a estrutura curricular prevista do PPP precisa considerar possibilidades de alterações pertinentes para atender os alunos com deficiência, suprindo as exigências mínimas para a aprendizagem, assim como elaborar critérios avaliativos e documento de adequação curricular individual (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

Conforme ressalta Silveira (2009), garantir as mudanças requer a escola se desvincular do trabalho individualizado, pensando em como as ações individuais podem ser desenvolvidas coletivamente. Essas ações precisam constar no PPP, com destaque do potencial de cada aprendiz, bem como compartilhar experiências e responsabilidades. Só assim as mudanças terão êxito, sendo reconstruídas pelas escolas, considerando suas prioridades.

Para que o PPP seja elaborado e colocado em prática com ações visíveis que promovam mudanças é necessário que todos se dediquem nos estudos mediante ao que está presente na literatura, focalizados na necessidade da escola e de seus constituintes. No entanto, Carneiro (2006) deixa bem claro que as mudanças necessárias não são simples nem fáceis, é preciso que haja interesse, vontade pessoal e ações coletivas na busca de mudanças qualitativas. Ainda complementa ressaltando que o PPP não pode se constituir como um fim em si mesmo, visto que representa o início de um trabalho que estrutura a escola, avalia e reorganiza suas práticas. Em todas as etapas o gestor se destaca, pois para isso é preciso uma liderança firme que utilize as estratégias necessárias para tais encaminhamentos.

Esse contexto, se o PPP da escola for construído e bem administrado, pode contribuir para que a escola alcance as metas que foram estabelecidas. Já a ausência da elaboração desse documento pode representar o descaso com a escola e educação como um todo (BETINI, 2005).

A ausência da elaboração do PPP faz com que a escola fique desprovida de uma direção a seguir, de um caminho estruturado em seu planejamento, é como se a mesma não estivesse alicerçada para suprir as necessidades dos alunos, como no caso dos alunos com deficiência. Tezani (2010) também assevera que a inexistência do PPP dificulta o desenvolvimento de ações coordenadas, pois não tem como base o coletivo e, conseqüentemente, desarticulam os conceitos, metodologia e avaliação, tal como problemas de relações interpessoais. A gestão cabe (re) pensar e (re) construir dimensões coletivas, visto que o PPP pode ser considerado a possibilidade efetiva de mudança atual.

São nítidos os desafios dos sistemas de ensino para garantir a implementação do atendimento de todos os alunos e suas distinções. Nesse esteio, a organização da escola tem como elemento chave o bom desenvolvimento de um PPP inclusivo, sendo o diretor responsável para articular e viabilizar este processo. Assim, dependendo da organização da escola, os preconceitos e processos excludentes podem se perpetuar, serem minimizados, ou até mesmo, eliminados. O comprometimento relacionado aos direitos é um encargo da seara da gestão escolar e dos educadores das unidades escolares (SILVEIRA, 2009).

Portanto, o PPP representa um instrumento desencadeador de ações e práticas inclusivas que reverberem em um atendimento de qualidade para todos, sobretudo para os alunos com deficiência, que convivem nesse espaço. Assim sendo, fez-se necessário compreender como o PPP da escola investigada aborda os assuntos referentes à inclusão.

#### **4.2 Análise do Projeto Político-Pedagógico**

A análise teve como objetivo identificar no PPP da escola participante da pesquisa segmentos referentes à inclusão, bem como investigar se as questões relacionadas à diversidade são destacadas, ou seja, se a escola está aberta ao reconhecimento das diferenças, incluindo os alunos com deficiência tanto no ensino regular, quanto na sala de recursos e analisar aspectos relacionados com a gestão escolar. Vale a pena destacar, que o PPP analisado é denominado nesta escola como Plano de Gestão e sua vigência refere-se ao período de 2015 a 2018.

Com relação à análise foi observado que as competências da gestão escolar, assim como de outros constituintes da escola são bem delimitadas, no qual os conceitos de gestão democrática são destacados via participação da comunidade interna e externa. Tais elementos colocados em prática podem favorecer discussões sobre o estabelecimento da inclusão, como seguem excertos do documento:

O gestor educacional pode promover uma gestão participativa e democrática, participar do convívio cotidiano, compartilhar acertos e desacertos. Valores como respeito, confiança, sinceridade, fortalece muito a equipe pedagógica de uma instituição, construindo dessa maneira relações interpessoais saudáveis e solidárias e um ambiente de formação e aprimoramento de conhecimentos dos profissionais. (Fragmento retirado do tópico **“Competências do Diretor de escola”**, PPP, 2015, p. 40).

[...] o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é gerenciar todo processo educativo da escola (Fragmento retirado do tópico **“Competências do Diretor de escola”**, PPP, 2015, p. 40).

Promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos (Fragmento retirado do tópico **“Atribuições específicas da área de atuação do Diretor de escola”**, PPP, 2015, p. 42).

Nesse contexto, destaca-se a importância da gestão escolar, quer seja no seu papel administrativo ou em sua organização pedagógica, pautando-se na gestão democrática. Segundo Tezani (2010), esse processo é conflituoso e lento, pois está além do diálogo. No

entanto, a gestão participativa e democrática proporciona aos membros da escola que de tornem mais ativos e envolvidos nas discussões e nos problemas cotidianos direcionando caminhos que precisam ser trilhados para a construção de uma educação inclusiva.

Outra atribuição da gestão escolar é a realização de práticas que visem a inclusão, assim como evidencia o seguinte trecho: *“Realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas”* (Fragmento retirado do tópico **“Atribuições específicas da área de atuação do Diretor de escola”**, PPP, 2015, p. 42). De acordo com Carneiro (2006), as medidas pedagógicas e administrativas poderão proporcionar uma inclusão de qualidade, pois a concepção de gestão engloba vários processos educativos, tal como o inclusivo. Nesse quadro, inclui-se o acompanhamento dos alunos com deficiência com os pais ou responsáveis.

A Equipe Gestora, sempre que necessário, observará as necessidades especiais dos alunos, entrando em contato com os pais ou responsáveis, orientando a procurar um profissional da saúde, para uma avaliação diagnóstica, contribuindo assim no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma a escola estará colaborando para a inserção desse aluno especial na sociedade. (Fragmento retirado do tópico **“Expectativas dos professores em relação ao papel na construção de cidadãos”**, PPP, 2015, p. 38).

Nesse esteio, o PPP inclui, em vários momentos, a importância da família no acompanhamento do ensino e aprendizagem dos alunos *“[...] Precisamos rever nossas práticas e sermos dinâmicos e construtivos e a família deve estar envolvida no contexto educacional e estimulada constantemente a participar do processo”* (Fragmento retirado do tópico **“Evasão”** PPP, 2015 p. 35). Desta feita, a articulação da escola com as famílias e comunidade enquadra-se na gestão de serviços e recursos da equipe de gestão, informando os pais ou responsáveis com relação à frequência, disciplina e rendimento escolar, com a finalidade de juntos possibilitarem o desenvolvimento da autonomia dos alunos para que estejam preparados para o exercício da cidadania.

A família pela sua responsabilidade na socialização primária é considerada um dos principais grupos sociais, a escola enquanto instituição social se encarrega da socialização secundária, decorre daí seu papel na educação formal. Ambos os espaços guardam familiaridades no desenvolvimento e convívio humano, justifica-se, pois, a importância de parcerias entre escola e família e/ou família e escola, conscientes e dispostos a se mobilizar para apoiar, trabalhando em conjunto com união e harmonia (LOPES; MARQUEZAN, 2000).

Em consonância, Closs (2015) também ratifica que a família e a escola apresentam um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, assim como no processo de inclusão, sendo

que no espaço familiar que ocorrem as primeiras interações propiciando o despertar de habilidades que colaborarão no processo de aprendizagem.

Outras prerrogativas do diretor incluem manter o clima organizacional com o favorecimento de relações interpessoais, gerenciando pessoas, desenvolvendo ações que integrem e averiguem se as práticas desenvolvidas foram bem-sucedidas. Ressalta-se que as competências do vice-diretor se assemelham com a do diretor, pois pode atuar em vários segmentos da escola, atuando na busca de um trabalho coletivo.

O coordenador pedagógico atua mais na intervenção docente, acompanhando e avaliando o ensino e o processo de aprendizagem e assumindo o trabalho de formação continuada com as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo<sup>11</sup> (ATPC). A seguinte citação constata essa função: *“Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudos e de reflexão sobre a prática pedagógica, e estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional”* (Fragmento retirado do tópico **“Competências dos professores coordenadores”**, PPP, 2015, p. 44), além de construir coletivamente respostas para os problemas enfrentados pelo grupo, realizar visitas pedagógicas com intervenções na prática docente ou incentivar a utilização de metodologias diversificadas que visem a superação das dificuldades dos alunos.

Além disso, nas reuniões está previsto *“[...] realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas e monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas [...]”* (Fragmento retirado do tópico **“ATPC formativo”**, PPP, 2015, p. 60). Dessa forma, o documento contempla ações em âmbito pedagógico que vise atividades que incluam os alunos mediante os processos formativos dos professores, onde *“[...] As atividades educacionais devem ser contextualizadas e fazer parte do universo do aluno, para que ele se sinta inserido e atuante no processo educacional”* (Fragmento retirado do tópico **“Evasão”**, PPP, 2015, p. 36).

A realização de atividades educacionais, conforme destaca Tezani (2009), perpassa pelos caminhos das adaptações curriculares para a construção de uma escola inclusiva. Essas adaptações podem ser de grande porte ou de pequeno porte, as primeiras podem ser realizadas mediante propostas de trabalhos colaborativos na própria escola, já as outras demandam o envolvimento de outros segmentos de apoio e de infraestrutura, contudo ambas são impetradas por movimentos realizados pela equipe de gestão da unidade escolar.

---

<sup>11</sup>Espaço de encontro semanal que ocorre na escola entre os professores, coordenado por um membro da equipe da gestão escolar (BEGNAMI, 2013).

A formação dos docentes também é um dos temas mais abordados na literatura especializada, pois este profissional deve estar preparado para lidar com a diversidade em sala de aula. O PPP também deixa evidente a formação da gestão, principalmente ao ressaltar que o coordenador pedagógico necessita participar de programas de formação continuada com intento de aprimorar profissionalmente o seu fazer pedagógico. E o gestor educacional também é responsável pela formação dos professores, no qual precisa gerar “[...] *um ambiente de formação e aprimoramento de conhecimentos dos profissionais*” (Fragmento retirado do tópico **“Introdução”** PPP, 2015 p. 40).

Para Begnami (2013), é preciso considerar as reuniões como um momento único, um espaço para a formação que oportuniza perspectivas com o trabalho e compartilhamento entre os professores, tendo como objetivo comum enfrentar juntos os desafios e a busca na resolução de problemas, como sugere o excerto a seguir:

No processo de formação dos professores nas ATPC, será dada ênfase ao estudo do currículo de modo que reflitam sobre o que nele está proposto e sobre a sua prática; temas de interesse coletivo serão desenvolvidos pelo coordenador para realizar os estudos periódicos. Temas como, legislação de pessoal, educacional, caderno de gestor, indisciplina de alunos, trabalho em equipe, ciclos de aprendizagem, formação continuada, alunos com necessidades especiais, entre outros cuja necessidade for evidenciada (Fragmento retirado do tópico **“Metodologia”**, PPP, 2015, p. 48-49).

Com isso, as reuniões de ATPC são um meio utilizado pela escola para proporcionar a formação continuada dos professores na área da inclusão. Porém, ao longo das observações das reuniões realizadas no campo de pesquisa, não foram observados o estudo de textos referentes à temática. Desta feita, para que o ensino inclusivo não permaneça apenas na oratória deve-se pensar em formação de recursos humanos, além de condições de trabalho para os professores e gestores, para o diálogo entre os espaços de formação (VILARONGA; MENDES, 2014).

Outra função do coordenador pedagógico como um dos integrantes da gestão escolar é atuar como articulador explícito no seguinte trecho *“Articular e definir ações para formação continuada dos docentes da escola”* (Fragmento retirado do tópico **“Plano de Trabalho do professor coordenador pedagógico”**, PPP, 2015, p. 46). Ainda registra:

Articular ATPC a partir de ideias, interesses, e necessidades do corpo docente. Articular junto ao corpo docente e discente o desenvolvimento do currículo, assim mediando seus princípios norteadores e as situações de aprendizagem dos conteúdos específicos. Formar, articular, coordenar, registrar, avaliar as ações facilitadoras e fragilizadas do ensino -

aprendizagem, procurando intervenções adequadas (Fragmento retirado do tópico “**Plano de Trabalho do professor coordenador pedagógico**”, PPP, 2015, p. 46).

Nesse contexto, cabe destacar, assim como faz Ropoli *et al.* (2010), que a articulação entre o professor do AEE e os professores do ensino comum é considerada indispensável. As possíveis trocas de saberes e fazeres experienciados por ambos os professores, em contato com os alunos de inclusão, podem construir importantes referenciais que auxiliem esse aluno em seu processo de ensino de aprendizagem, bem como no estabelecimento de relações interpessoais na escola. O PPP em questão também destaca em alguns tópicos que uma das funções da escola é respeitar a diversidade, tal como explicita:

Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a **diversidade sociocultural** (Fragmento retirado do tópico “**Articulação das competências para aprender**”, PPP, 2015, p. 21).

**Respeitar a diversidade dos alunos**, como pessoas e como membros de um determinado grupo étnico-cultural e socioeconômico (Fragmento retirado do tópico “**Fundamentos Didático-Metodológicos**”, PPP, 2015, p. 27).

O respeito à **diversidade tem a ver com o direito de todos** os alunos realizarem as atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização. Sua concretização em sala de aula significa levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, suas características pessoais de déficit sensorial, motor e psíquico, ou de superdotação intelectual, dando-se especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima (Fragmento retirado do tópico “**Fundamentos Didático-Metodológicos**”, PPP, 2015, p. 27).

Propor alternativas metodológicas de **atendimento à diversidade** de necessidades e de interesses dos alunos (Fragmento retirado do tópico “**Atribuições específicas da área de atuação do diretor da escola**”, PPP, 2015, p. 41).

Nos excertos citados acima, é notório que o reconhecimento da diversidade, sendo um dos direitos que está garantido no PPP, incluindo desde diversidade cultural, social, econômica e alunos com deficiência, além do reconhecimento e respeito sugere-se que as mudanças também sejam realizadas no método de ensino como forma de atender às diferentes necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, o diretor tem papel fundamental no processo inclusivo, visto que uma de suas atribuições é garantir o acolhimento a todos os alunos, bem como sugerir estratégias e buscar possibilidades da aprendizagem por meio do currículo, assim sendo “[...] *é necessário um processo de reflexão para tomar consciência de que a escola precisa dar conta da sua função, garantir a aprendizagem para todos os alunos. O*

*currículo – conhecimento selecionado e organizado socialmente – é fundamental no processo de aprendizagem*” (Fragmento retirado do tópico **“O contexto do trabalho no Ensino Médio”**, PPP, 2015, p. 23).

Envolver os demais alunos da escola com a temática da inclusão e com isso construir uma cultura mais humana e respeitosa também são registradas no documento “[...] *conhecimentos podem contribuir para a construção de personalidades, referidas a valores estéticos, políticos e éticos que assegurem a sensibilidade para a diversidade, o respeito, a alteridade, autonomia, e a construção das competências requeridas para atuar em segurança na vida adulta*” (Fragmento retirado do tópico **“Ensino Médio – Integração e sequencia dos componentes curriculares”**, PPP, 2015 p. 80-81).

Conforme Mittler (2003), para que isso ocorra a inclusão implica em mudanças nas escolas em termos de currículo, avaliação pedagógica, além de basear-se em um sistema de valores que faz com que todos se sintam acolhidos e celebrando a diversidade. Ainda, segundo Imbernón (2000), integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais das diferentes necessidades que enriqueçam a instituição

Além da diversidade, as diferenças também foram citadas nos seguintes trechos destacados no PPP:

[...] formação cidadã, instrumentalizando-o para uma aprendizagem ao longo da vida, respeitando suas diferenças, entendendo que cada um tem o seu tempo e ritmo nessa ação contínua de aprender. Para tanto serão necessárias reuniões acerca do assunto com equipe docente, equipe de direção e supervisão de ensino (Fragmento retirado do tópico **“Avaliação e acompanhamento do projeto de trabalho”**, PPP, 2015, p. 49).

Privilegiar a relação com os alunos, a afetividade, a motivação, a aceitação e o reconhecimento das diferenças, dando possibilidades de um crescimento emocional que leve a escolhas cada vez mais acertadas (Fragmento retirado do tópico **“Desafios da escola”**, PPP, 2015, p. 67).

Diversidades e diferenças não deixam de estarem atreladas, pois o grande desafio da educação atualmente é acolher a diversidade e reconhecer as diferenças. Com isso, é essencial que a escola e seus membros, criem oportunidades para a convivência real com os sujeitos, investindo nas relações interpessoais onde a diferença seja, antes de tudo, reconhecida como um atributo humano (D’ÁGUA, 2011).

De acordo com Oliveira e Leite (2007), é necessário levar em consideração as diferenças de cada um, posto que perante as limitações o ritmo de aprendizagem não é equivalente. Assim, respeitar o tempo do outro é respeitar a própria diversidade que constitui

esse cenário, embora vivamos tempos de intolerâncias, formas de discriminação, preconceito, exclusão social e prática de *bullying* na apreciação do documento, registra-se a promoção de estratégias pedagógicas que visam a superação dessas questões.

A inclusão está citada em um trecho no PPP, mais especificamente ao fazer uma descrição analítica dos principais processos de gestão onde, ao conceituar gestão pedagógica “*Destacam-se como indicadores de qualidade: atualização periódica da proposta curricular; monitoramento da aprendizagem dos alunos; inovação pedagógica; políticas de inclusão com equidade [...]*” (Fragmento retirado do tópico “**Gestão de resultados Educacionais - Gestão pedagógica**”, PPP, 2015, p. 29).

Com relação à presença de materiais didáticos e tecnologias, observou-se que uma das competências do coordenador é “*Organizar e selecionar materiais adequados a diferentes situações de ensino e aprendizagem*” (Fragmento retirado do tópico “**Competência dos professores coordenadores**”, PPP, 2015, p. 44). Tal atribuição também inclui a disponibilização de recursos tecnológicos adequando as diferentes situações de ensino mediante necessidades individuais como descrito abaixo:

Organizar e disponibilizar os materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e as suas necessidades individuais (Fragmento retirado do tópico “**Plano de trabalho- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio**”, PPP, 2015, p. 51).

Auxiliar e incentivar o uso dos materiais pedagógicos e colocar todo o acervo à disposição para o trabalho pedagógico dos professores. (Fragmento retirado do tópico “**Plano de trabalho- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio**”, PPP, 2015, p. 53).

Apoiar o uso dos recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos de motivação. (Fragmento retirado do tópico “**Plano de trabalho- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio**”, PPP, 2015, p. 53).

Ademais, o coordenador também está incumbido de auxiliar e incentivar o uso do acervo, considerando como meta da escola, averiguar “[...] *se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva*” (Fragmento retirado do tópico “**Metas e ações da unidade escolar**”, PPP, 2015, p. 68).

A disponibilização e o uso de materiais didáticos, principalmente para os alunos com deficiência, é de extrema importância para a apropriação de conceitos, sendo que, ao se referir aos alunos com DV, os materiais precisam estar adaptados de acordo com suas necessidades favorecendo a percepção tátil. Isso facilita a compreensão tanto dos alunos que enxergam, quanto dos com DV (VAZ *et al.* 2012). Porém, Carmo (2009) destaca que os materiais

disponíveis para pessoas com deficiência e, principalmente, para os DV ainda são muito escassos e a falta tem comprometido o ensino.

Com relação à TA, o PPP não aborda a esse quesito especificamente. Entretanto, com as observações no campo de pesquisa, foi possível constatar que a sala de recursos faz uso das tecnologias que promovem acessibilidade, tal como o uso do programa NVDA. O uso das tecnologias comparece no currículo da educação básica e tem o “[...] *sentido de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente* [...]” (Fragmento retirado do tópico “**As relações entre educação e tecnologia**”, PPP, 2015, p. 22), observa-se o excerto que faz referência a um dos projetos desenvolvido na escola:

O Projeto visa instrumentalizar e conscientizar aos alunos das novas tecnologias colocadas a sua disposição, tanto como a preparação para o mundo do trabalho, como auxiliá-lo em seus estudos e pesquisas do cotidiano escolar. (Fragmento retirado do tópico “**Acessa Escola**”, PPP, 2015, p. 93).

Para D’Água (2003), é evidente que as questões referentes aos alunos com deficiência na escola comum carecem ainda de discussões em vários aspectos, inclusive na provisão de recursos humanos e de recursos materiais.

Entre as discussões, o PPP enfatiza que “*Os alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem frequentarão classe comum*”. (Fragmento retirado do tópico “**Organização curricular na forma de agrupamento**”, PPP, 2015 p.74). Além do mais salienta que, em “*Relação de alunos que demonstrem necessidades de reforço e recuperação paralela com especial atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais*” (Fragmento retirado do tópico “**Reforço e recuperação de alunos - Desenvolvimento**” PPP, 2015 p. 98).

Nesse tópico, embora o documento siga as legislações vigentes, registra-se nomenclaturas antigas, se referindo à pessoa com deficiência com expressões como “portadores de necessidades especiais”, termos não mais usados e que carregam estereótipos conceituais equivocados. Assim, Sant’Ana (2005) complementa, destacando que a educação inclusiva implica em um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, onde os educadores e gestores precisam reconhecer os processos de inclusão e estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos.

No que se refere à sala de recursos, a mesma foi citada apenas uma vez no PPP, no quesito de projetos na proposta pedagógica da escola. Dentre esses projetos tem-se “Conservação e Preservação do Ambiente Escolar” onde as séries estão envolvidas na

manutenção e organização da escola, incluindo-se também a sala de recursos. Por se tratar de um espaço que se constitui de muitos materiais e recursos poderia ser mais bem aproveitado e referenciado no PPP da escola.

O PPP, também em seu texto, não menciona metas e objetivos visando a melhoria do processo de inclusão na unidade escolar. Além disso, ao detalhar a estrutura física da escola, a sala de recursos para DV, onde ocorre o AEE, não é mencionada, mas ao caracterizar o quadro de docentes da instituição, inclui-se o nome da professora da sala de recursos e sua atuação, no caso na educação especial.

Além do projeto citado acima, O PPP apresenta projetos, tais como: “Sala de leitura”, “Turmas de atividades curriculares desportivas”, “Sistema reprodutor e doenças sexualmente transmissíveis”, “Tabagismo”, “Alcoolismo”, “Acessa Escola”, “O cinema vai à escola – A linguagem cinematográfica na Educação”, “Agita Galera”, “Prevenção também se ensina”, “Reforço e recuperação de alunos”, “Projeto Halloween”, “Projeto Folclore”, “Projeto Alfabetização” e “Projeto *Bullying* e *Cyberbullying*”, todos são organizados a partir de justificativa, objetivos, conteúdo, metodologias com as estratégias a serem seguidas, avaliação e o período de realização. Assim sendo, um dos objetivos do projeto referente ao cinema tem como objetivo trabalhar vários assuntos, entre eles a exclusão social, aspecto este que pode ser vivenciado pelos alunos com deficiência, por exemplo.

Dado isto, nota-se que os projetos presentes na unidade escolar são diversos, porém nenhum destes está relacionado com a temática educação inclusiva. Por outro lado, de acordo com a coleta de campo, foi observado que os alunos com deficiência participam dos projetos existentes, como o “Projeto Folclore”. Para Carneiro (2006), estamos no momento de criar projetos novos, implementar e avaliar para, aos poucos, se descobrir os caminhos a serem seguidos e os que devem ser revistos para promoção de uma educação de qualidade e uma inclusão efetiva.

Algo que também se destaca é a importância do documento não ser criado apenas para fins burocráticos, com o intento de cumprir o que está previsto na legislação. Isso é esclarecido no seguinte trecho, “*Não é documento para ficar engavetado e só revisto no final do ano. É um documento que indica rumo, direção e sendo fruto de uma ação reflexiva e coletiva [...]*” (Fragmento retirado do tópico “**Proposta Pedagógica da escola**” PPP, 2015 p. 17). Este excerto ressalta o reconhecimento da importância no PPP na escola, mediados por sua revisão, pois o que não está sendo exequível pode ser reavaliado e isso possibilitará com que as metas e objetivos sejam efetivados.

Ademais, o trabalho coletivo mediante a gestão participativa é considerado um alicerce para a proposta pedagógica, a partir da tomada de decisões compartilhadas nas quais possibilitam discussões coletivas com o diagnóstico de problemas vivenciados na unidade escolar, suscitando possíveis alternativas.

Neste contexto, um dos grandes desafios da contemporaneidade, mais especificamente da educação é acolher a diversidade no espaço escolar, em contrapartida essa nova realidade exige mudanças, mas primeiramente é primordial compreender os aspectos que envolvem a educação na diversidade. Para que isso ocorra, é preciso buscar estratégias, propondo relações interpessoais mais amplas e intensas. Assim, o PPP possibilita o estreitamento de laços e, principalmente, a possibilidade de um ensino igualitário em meio às diferenças.

A formação docente também é destacada, sendo esta considerada um dos fatores importantes, pois os professores necessitam de um preparo para lidar com a pluralidade. Compete, pois, à gestão escolar oportunizar discussões e processos formativos dos profissionais envolvidos no trabalho educativo da escola, não sendo uma formação exclusiva para os professores do AEE, mas participando dessas todos os profissionais da escola.

Ropoli *et al.* (2010) ressaltam que nesta perspectiva o AEE está integrado na gestão democrática da escola. Assim, esse atendimento é operacionalizado para que o AEE não tenha suas funções deturpadas e para que os alunos não sejam discriminados e excluídos pela escola. Para Dutra e Griboski (2005), a gestão deve assegurar uma educação de qualidade para todos por meio do acesso ao conhecimento, além de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas e uma melhor estruturação para o AEE quando necessário.

Posto isto, foi possível observar que o PPP analisado apesar de algumas lacunas, intenciona trilhar caminhos que considerem o respeito às diferenças, seja com relação aos aspectos culturais, sociais, econômicos, como também em relação aos alunos com deficiência.

## **CAPÍTULO V – CAMINHOS PARA MUDANÇAS NO VIÉS DA INCLUSÃO**

### **5.1 Contributos do Atendimento Educacional Especializado nos processos inclusivos**

A educação e suas questões têm sido socialmente objeto de discussão e reflexão entre muitos profissionais que se ocupam das humanidades. Reconhecer o humano em sua singularidade a partir de sua subjetividade tem sido o grande desafio da escola da atualidade. Diante deste cenário, o espaço da gestão escolar, suas formas de organização, sobretudo as qualidades das relações estabelecidas podem se tornar fortes aliadas para que ações coordenadas e intencionalmente planejadas possam subsidiar possibilidades inclusivas na escola.

Embora o AEE não seja um discurso novo, as práticas de como esse trabalho vem sendo realizado ainda são incipientes e repletas de indagações. Com isso, essa realidade pode ser avaliada por duas concepções, a primeira tal como a escola especial vinha historicamente oferecendo esse atendimento, onde os alunos frequentavam durante muitos anos uma escola diferenciada e seus atendimentos ocorriam nesse mesmo espaço de forma concomitante, ou a partir da segunda concepção que prevê, além do espaço educacional inclusivo na escola comum com demais alunos, um oferecimento do AEE no contraturno da escola regular (BRAUN; VIANNA, 2011).

Segundo Kassar e Rebelo (2011), esses procedimentos de isolamento das pessoas com deficiência não foram restritos aos séculos XV e XVI, pois, ao analisarem a literatura e a legislação dos séculos XIX e XX, observaram que os espaços especializados e/ou particularizados ainda se apresentavam como lócus preferencial para o atendimento das pessoas com deficiência. Afirmam ainda, que a primeira LDB nº 4.024 de 1961, indicava a “educação para os excepcionais”, sendo considerada a excepcionalidade em detrimento a “normalidade”.

No ano de 1971, com a segunda LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), a referência “educação de excepcionais” é substituída por “tratamento especial”. No ano de 1976, por meio da Portaria nº 186 inaugura-se o termo “atendimento especializado” e somente dez anos depois em 1986 aparece especificamente a denominação “atendimento educacional especializado”, por meio da Portaria nº 69, criada pelo Centro Nacional de Educação Especial, responsável na época pela Educação Especial no Brasil.

Cabe destacar que na política estadual, de acordo com a Resolução SE 61/2014 que “Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino” a

nomenclatura utilizada é Atendimento Pedagógico Especializado (APE), diferentemente da terminologia utilizada no presente trabalho (SÃO PAULO, 2014).

Inicialmente, a atenção às pessoas com deficiência foi relacionada a um discurso clínico, ligado à medicina e às questões da saúde; tais acepções variavam de acordo com o diagnóstico ou o prognóstico de um determinado “tratamento” que, nem sempre, envolvia ou se relacionava com a educação escolar. Assim, a educação especial foi constituindo-se durante muitos anos como um sistema paralelo ao sistema educacional geral e, com o passar do tempo, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006).

No decorrer do século XX, mais precisamente na década de 1990, após a Convenção de Jomtien na Tailândia, complementada em 1994 com a Declaração de Salamanca na Espanha e, de certa forma, ratificada pela LDBEN nº 9.394/96, finalmente se considera a Educação Especial como uma modalidade da Educação Escolar. A partir desse período, se ampliam as discussões relacionadas à educação formal. Diante de novos paradigmas, a educação escolar é rerepresentada como direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência (KASSAR; REBELO, 2011).

Desta feita, Mendes, Silva e Pletsch (2011) explicitam que a educação inclusiva foi ganhando espaço na área educacional com a ampliação das discussões, bem como na elaboração de políticas educacionais e sociais, constituindo assim possibilidades e alternativas para compreender e estudar como atender as diferentes demandas dos alunos que chegavam ao espaço escolar.

A partir da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, discutida por pesquisadores entre os anos de 2007 e 2008, a SEESP do MEC, por meio da Portaria nº 848/2008, define educação especial como:

[...] **modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades**, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008c, p.16, grifo nosso).

Tal definição contribuiu sobremaneira para a compreensão da educação especial na transversalidade, indicando que a presença de alunos com deficiência deveria ser reconhecida desde a Educação Infantil ao Ensino Superior nos respectivos sistemas de ensino. Encaminhamentos como esses foram progressivamente corroborando a constituição e a organização da gestão nos espaços educacionais por meio de subsídios legais e garantia de direitos.

A educação especial, assumindo um papel de perpassar por todos os outros níveis e modalidades de educação, assume o caráter do AEE de não segregar ou separar os alunos de acordo com suas características físicas, mentais ou sensoriais. O AEE passa a ser entendido como uma proposta pedagógica em parceria com escola comum para o benefício de todos (DRAGO, 2011).

Além disso, a política proposta insere o “Atendimento Educacional Especializado” no espaço que deverá ser constituído na escola regular. Kassar e Rebelo (2011) afirmam que esse atendimento pode ser considerado um meio privilegiado ao desdobramento das potencialidades das pessoas com deficiência, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos mediante suas necessidades e concomitantemente oportunizando a interação entre os profissionais da escola regular e da sala do AEE. Assim, o AEE tem como objetivos definidos:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.16).

Com a publicação da resolução nº 4 em 2009, que institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”, considera como público alvo para ter acesso a este atendimento:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008b, p.2).

A constituição do AEE no ambiente escolar e o ingresso de um “novo público” acabaram por implicar a necessidade de uma reorganização da gestão educacional,

envolvendo a comunidade, bem como o recebimento de profissionais de outros segmentos no espaço escolar, a promoção de agrupamentos intersetoriais (saúde, assistência), requisições de recursos e aquisições de materiais, articulações de projetos, discussões sobre acessibilidade, foram algumas demandas que acabaram por tornarem-se imprescindíveis à organização e consecução da vivência inclusiva na prática escolar e na agenda do PPP.

As Diretrizes ainda preveem que a oferta do AEE no ensino regular deve ser organizada levando em conta:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula dos alunos no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas, cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008b, p. 3).

No ano de 2010, os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação passaram a ser contabilizados duplamente, no repasse financeiro realizado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) quando pertencentes ao quadro da educação inclusiva. Conforme registro no Censo Escolar/MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são contempladas as seguintes modalidades de matrícula:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, Art. 8).

Registros evidenciam um substancial aumento de 270% das matrículas de alunos com deficiência na escola pública regular em um período de 13 anos após a implementação das políticas inclusivas, assim como do direcionamento financeiro proposto para tal processo por meio do valor ‘per capita’; conforme dados publicados no documento, “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013 (BRASIL, 2015, p.33).

Outro aspecto que merece destaque na Resolução nº 4 de 2009 é a possibilidade de o AEE ser ofertado em SRMs, localizadas nas unidades escolares, centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, Art. 1).

Tal indicativa expande a abrangência espacial do AEE, podendo ser a escola ou outros lugares, que se comprometam a implementar e realizar o trabalho. Ao ampliar esse atendimento à comunidade externa, podemos derivar duas possibilidades, a expansão do atendimento às pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, a delegação do ‘estado’ a outros setores/instituições as quais possam trabalhar na suplência de sua efetividade no setor público.

Segundo Nascimento (2013), nos últimos 20 anos tivemos muitos direcionamentos para definição do AEE. Desta feita, a própria demanda trazida pelos alunos foi delineando a condução para que vários municípios brasileiros pudessem se organizar e constituir as SRMs a fim de atender as especificidades dos diferentes sujeitos. Dentre essas ações podemos listar a implantação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais que já havia sido instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 pelo MEC.

Nesse caminho, Macedo, Carvalho e Pletsch (2011) destacam que não basta implementar uma política de AEE sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, tais como na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, nas estratégias de avaliação para atender a diversidade e especificidades das pessoas, dos alunos.

As mudanças de comportamento e postura exigem tempo e pausa, espaços necessários para reflexão e possíveis reorganizações de ‘*modus operandi*’. É necessário que ocorra um planejamento das práticas curriculares. Arnoni (2012) salienta que a práxis educativa deve ser

planejada, onde o professor antecipa mentalmente o que irá realizar em sala de aula, antes mesmo de sua chegada.

Deste modo, isso se aplica não apenas aos professores do ensino regular, mas também para o professor do AEE, visto que ao planejar, o professor deve estabelecer expectativas e criar oportunidades concretas para atingir os objetivos de aprendizagem de seus alunos, incluindo todos em suas diferenças (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016).

Em contrapartida, o planejamento das práticas curriculares depende do trabalho colaborativo entre os professores da AEE, professores da sala comum, mediados pelo trabalho da gestão escolar. Assim, a responsabilidade desse planejamento é evidenciada na Resolução nº 4 (Art. 9), onde além do planejamento o professor da AEE também deve cumprir as seguintes atribuições:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p.3, Art. 13).

Além das atribuições citadas acima, o professor da sala de recursos precisa elaborar um plano de ensino individualizado de cada aluno e executá-lo. Isso requer tempo, conhecimento sobre o aluno, articulação com os professores do ensino regular, participação nas reuniões de planejamento e replanejamento e conselhos de classes (BRAUN; VIANNA, 2011).

Felicio, Fantacini e Torezan (2016), questionam a atuação do profissional em diferentes seguimentos, pois é recorrente que os profissionais apresentem formação específica em apenas uma área da Educação Especial. Assim, atuam em diversas áreas, desempenhando

várias funções, mesmo sem uma formação teórica e uma prática adequada, ou seja, as autoras questionam que, embora muitos professores apresentem uma única formação, acabam atendendo todos os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial.

Mesmo que tais atribuições sejam delegadas, segundo a resolução para os professores do AEE, é visível o equívoco dessa interpretação linear, ao se compreender a complexidade da educação e suas decorrências, essa responsabilização se expande na escola envolvendo, sobretudo a equipe de gestão, em tese, responsável pela organização de trabalhos parceiros e coletivos nesse espaço educacional (SILVA *et al.* 2012).

Conforme Alves (2006), a denominação SRMs se refere ao espaço utilizado para o atendimento de diferentes necessidades educacionais especiais que, de acordo com orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podem se caracterizar para o desenvolvimento das “complementações ou suplementações” curriculares e devem ser desenvolvidas no contraturno escolar.

Suplementa, mais especificamente no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, ao investigar a partir das necessidades especiais, quais oferecimentos no atendimento especializado podem contribuir com o desenvolvimento desse sujeito e complementa ao fomentar práticas e trabalhos que possam auxiliar nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem relacionadas ou não à deficiência.

Segundo a Resolução SE 61/2014, já anunciada previamente, evidencia providencias correlatas, tendo como base para o atendimento

- a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino;
- b) com 10 (dez) aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado;
- c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento;
- d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular (SÃO PAULO, 2014, p. 1).

Nesse esteio, as SRMs funcionam como espaço físico e material de acesso às pessoas com deficiência e o AEE pode ser caracterizado como um conjunto de estratégias e metodologias organizadas, que visa atender as especificidades de cada aluno, para que se consiga superar as barreiras que são encontradas principalmente no ensino regular quando nos referimos às instituições de ensino.

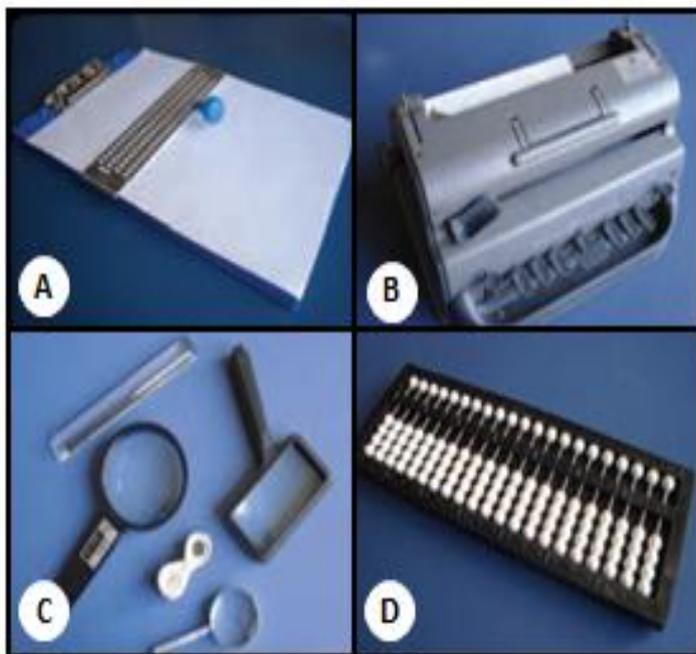
Por outro lado, cabe à gestão da escola e os respectivos sistemas educacionais disponibilizar mais recursos (quando necessários) dentro da classe comum, desenvolvendo métodos/estratégias que auxiliem na aprendizagem e na construção de conhecimentos pelos alunos, dentre esses podemos citar: os serviços de tradutor e intérprete de libras, as tecnologias assistivas e a disponibilidade das ajudas técnicas entre outras (ALVES, 2006).

Tais preocupações colaboram para que o espaço das SRMs seja organizado por meio de serviços, materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e, sobretudo, ofereçam possibilidades formativas para que os profissionais da educação possam realizar trabalhos significativos no atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FELICIO; FANTACINI, TOREZAN, 2016).

Ao abarcar a importância dos materiais didáticos na SRMs faz-se necessário exemplificar alguns materiais, principalmente com relação à sala de recursos para DV, que é o foco do presente trabalho (Figura 1). Segundo Sá, Campos e Silva (2007), os recursos destinados ao AEE devem estar de acordo com as vivências do cotidiano que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos.

**Figura 1:** Materiais destinados ao Atendimento Educacional Especializado para Deficientes Visuais.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos referentes a materiais utilizados na Sala de Recursos e identificados com letras do alfabeto. A. Reglete se caracteriza como uma haste metálica retangular com quatro linhas e celas em braile de seis pontos, com uma folha e punção utilizado para perfurar as celas em braile; B. Máquina braile com seis pontos que forma a metodologia braile, tendo como teclas de apoio o botão de retrocesso, de mudar a linha e tecla de espaço; C. Lupas manuais, lupas de mesa e de apoio; D. Soroban com uma linha divisória localizada ao meio, pontos de alto relevo separando as classes, sendo que entre as classes apresenta haste metálica vertical com pontas que representam nos números. Na parte inferior uma conta em cada classe e na parte superior quatro contas.



Fonte: Sá, Campos e Silva (2007).

Silva (2009) ainda destaca que as SRMs, nos últimos anos, tiveram uma significativa expansão no estado de São Paulo e afirma também que, nos dias atuais, esse tipo de serviço nas escolas públicas estaduais é o que mais atende as necessidades dos alunos com deficiência durante o período de educação escolar.

Mesmo sendo uma opção do aluno e/ou de seus pais/responsáveis, por participar dos atendimentos, o AEE constitui garantia legal nos sistemas de ensino, devendo estar disponível justamente pelo fato de ser o espaço apropriado para oportunizar a realização de processos de ensino e de aprendizagem aos alunos com deficiência, estimulando possibilidades interativas que beneficiam o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo (FÁVERO; PANJOTA; MANTOAN, 2007).

Caso a unidade escolar a qual o aluno estiver matriculado não ofereça esse atendimento ele poderá ser atendido na escola mais próxima a sua residência, que ofereça SRMs, oportunizando que o aluno com deficiência aprenda a lidar com os saberes apresentados pela escola e, desse modo, tenha uma participação ativa e efetiva no ensino regular, cabendo nesse caso, a essencial presença do professor do AEE como sujeito mediador entre essa sala e a escola (MATOS, 2012).

Entretanto, mesmo o AEE sendo opcional, a escolaridade para todos os alunos é obrigatória. Dessa forma, se os pais ou responsáveis não matricularem seus filhos na escola podem estar sujeitos às penas referentes ao crime de abandono intelectual, segundo artigo 246 do Código Penal. Do mesmo modo, a instituição, por meio de seus responsáveis, que se abster

dessa providência poderá também ser igualmente penalizada (FÁVERO; PANJOTA; MANTOAN, 2007).

Para Bezerra e Oliveira (2016), o AEE é caracterizado como acréscimo e não como alternativa. Nas escolas, tais atendimentos realizados nas SRMs funcionam com a efetivação do direito à educação. Para esses autores, trata-se de trabalho adicional e imprescindível no apoio ao aluno com deficiência que se inclui na sala regular de ensino, assim como favorece sobremaneira ao professor desta sala de aula que, muitas vezes, ainda não está familiarizado com tais vivências.

Outros estudiosos como Felício, Fantacini e Torezan (2016) concordam com as argumentações referendadas acima, acrescentando que o AEE é apontado como uma proposta de atendimento que tem tudo para dar certo, desde que alguns pontos sejam repensados e rediscutidos com maior profundidade, podendo se destacar, nesse caso, o perfil do professor que atua nesta sala.

As discussões e questões relativas à educação inclusiva se atrelam às próprias evidências das relações estabelecidas na escola entre as pessoas, muito mais do que propor políticas de atendimento às pessoas com deficiência, é necessário promover envolvimento, conscientizações, reconhecimentos, para subsidiar e propor em fases posteriores, processos formativos.

As práticas curriculares propostas pelos professores devem atender e contemplar a comunidade escolar, suas operacionalizações devem mais que explicitar conhecimentos, abrigar intenções sobre e na realidade, forma da qual se constrói relações de respeito e alteridade, possibilitando aos docentes conhecimentos que subsidiem práticas curriculares que atendam as especificidades de alunos com deficiência inseridos no sistema regular de ensino (MENDES; PLETSCHE; SILVA, 2011).

É bom lembrar que o AEE e as SRMs são alguns dos espaços possíveis à promoção da inclusão de alunos, mas não são os únicos espaços responsáveis pela organização das estratégias de ensino para os alunos com deficiência. Contudo, podem e devem se caracterizar a partir de uma atuação colaborativa entre professores e equipe de gestão na elaboração de processos formativos para a aprendizagem do aluno, tanto em momentos específicos como no AEE, quanto no cotidiano da sala de aula (BRAUN; VIANNA, 2011).

A colaboração de todos os membros da escola inclusiva é substancial para somar esforços e valorizar a participação de cada um, permitindo o desenvolvimento de ações proativas no avanço da aprendizagem compartilhada por todos os alunos da escola, deficientes ou não. Com isso, a articulação do AEE e a sala regular passam pelos desafios da

escolarização, visando a ampliação do conceito de inclusão, que vai além do paradigma de deficiência (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016).

Em contrapartida, um dos empecilhos para que essa articulação entre o professor da classe comum e o professor especializado ocorra é a demanda excessiva de atendimento individual na sala de recursos, acarretando uma carga horária restrita para a formação profissional mediante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor do ensino regular (VILARONGA; MENDES, 2014).

É sabido que as frentes de trabalho desses profissionais são distintas, visto que o professor da sala regular tem como base o conhecimento de sua área específica e o professor do AEE cabe complementar e/ou suplementar eliminando as barreiras nas quais impedem ou limitam a participação dos alunos com autonomia e independência no ensino comum. Todavia, essa articulação tem como intento propiciar com que os aos objetivos específicos trabalhados nos diferentes conteúdos curriculares sejam alcançados por meio de estratégias, materiais e TA. Cabe ainda salientar que essa mediação deve expandir-se não apenas para os professores, mas coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores (ROPOLI *et al.* 2010).

Conseqüentemente, a interação entre professor da sala regular e professor da sala de recursos está relacionada com a formação, pois ambas podem trocar experiências a partir de suas áreas e isso poderá refletir no ensino dos alunos com deficiência na sala regular. Assim, mesmo se os professores não estiverem inseridos em um processo de formação no que diz respeito à inclusão, essa proximidade com o professor da área específica fará com que o mesmo tenha uma maior sensibilidade e direcionamento no processo de ensino.

Contudo, prima-se muito a formação inicial e continuada de professores, porém o direcionamento de uma escola inclusiva geralmente tem início com ações estabelecidas pela gestão escolar, posto isso é necessário se perguntar: “A gestão também precisa de formação para propor e efetivar uma educação inclusiva?” Com toda certeza a resposta é sim, pois é importante vislumbrar que nem todos, mas a maioria desses profissionais, principalmente de escola pública, antes de serem gestores, atuaram como professores e devem estar em constante aprendizado em sua trajetória profissional, não apenas para galgar patamares mais altos, mas sim pensar, refletir, esquematizar, e colocar em prática uma educação que inclua a todos.

Para Lück (2000), a escola exige maior competência de sua gestão, onde a formação de gestores escolares passa a ser necessária, além de um desafio para os sistemas de ensino. Desta feita, é insignificante a melhoria no currículo, o desenvolvimento de métodos

inovadores, sem que os dirigentes estejam capacitados neste processo que exige formação contínua e permanente.

De outro ponto de visto, a gestão escolar também é responsável direta ou indiretamente pela formação do corpo docente, pois, em algum momento das reuniões pedagógicas essa formação deve estar presente. Dessa forma, a gestão e os professores não devem se eximir da responsabilidade de se capacitar para melhor atender todos os alunos, sobretudo os alunos com deficiência.

## **5.2 Formação inicial e continuada para atuação na educação inclusiva**

É consenso que a formação docente é um dos alicerces da educação e do rumo de um país, ao se tratar de questões relativas à inclusão dos alunos com deficiência essa discussão parece se potencializar, visto que seus processos se apresentam ainda incipientes e fragmentados.

Sabe-se que uma das apreensões do professor ao receber um aluno com deficiência em sua sala está relacionada ao desconhecimento a despeito dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, tal preocupação e falta de preparo não se restringe apenas a esse profissional, pois mesmo que a equipe gestora não tenha contato diário com o aluno assim como o professor, as situações cotidianas as quais se depara exigem conhecimento e informação quer seja na tomada de decisões, quer seja em questões relativas ao atendimento adequado de acordo com as necessidades do aluno com deficiência.

Embora possamos contemplar políticas públicas que, há muito indicam e abordam processos relacionados à formação de professores, é sabido que, na prática, os problemas são recorrentes. A ausência de formação dos professores para trabalhar com esses alunos é considerada um sério dilema para a real implantação das políticas. Todo esse anseio vivido pelos professores é evidenciado quando D'Água (2003) menciona que, perante a formação deficitária, os docentes sentem-se despreparados, afastando de si a possibilidade de inserção nessa área da educação.

Dutra e Griboski (2005) destacam que para se construir uma educação inclusiva, no que tange às políticas públicas, é preciso que mudanças se efetivem em nível dos processos de gestão, bem como organização da estrutura da escola, ambiente voltado à permanência do aluno e formação dos professores. Sob o ponto de vista das autoras, o desafio da educação inclusiva passa pela ressignificação nos processos de formação inicial dos professores contemplando conhecimentos sobre as necessidades dos alunos com deficiência e tornando-se indispensável o investimento na criação de uma política de formação continuada para os

professores e profissionais da educação. Entende-se, pois, que a escola inclusiva requer mudanças que priorizem a formação e a reflexão permanente, não só da gestão da escola, mas de todos os educadores que fazem a instituição.

Nesse contexto, existem várias dimensões relacionadas com os processos de formação dos educadores, destacando-se a formação inicial, que insere diretrizes de atenção à diversidade e à heterogeneidade dos alunos e a formação continuada para novas relações e conhecimentos, com orientações para aproximação dos saberes relacionado com a comunidade, dos movimentos e experiências locais. Isso possibilita uma apreensão para além do conhecimento técnico, insuficiente para compreender a realidade e a complexidade da prática pedagógica (DUTRA; GRIBOSKI, 2006).

Bridi (2011) também assevera que as ações de formação são distinguidas em dois momentos, inicial e continuada onde as mesmas devem ser complementares e consideradas como diferentes momentos se um processo de formação que é considerado inacabado, posto isto, é contínuo e permanente.

Em 2008, por ocasião do anúncio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a formação de professores para esse atendimento e demais profissionais para a inclusão, foi sublinhada indicando sua importância. A formação inicial, e a formação continuada passaram a ser campos de estudos relevantes, dada a complexidade da temática.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008c, p. 17-18).

Na Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tal preocupação foi explicitada no artigo 8º “[...] I - professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001c, p. 2), questão essa também ratificada na Resolução nº 4/2009 em seu artigo 12º voltado para os professores do AEE registra que: “Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b, p.3).

A resolução ainda complementa, “Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados [...]” (BRASIL, 2001c, p.4), são considerados capacitados

§ 1º [...] para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências [...] (BRASIL, 2001c, p.5).

Dessa feita, o despreparo dos docentes, segundo Mendes (2010), passa a ser um dos temas mais discutidos, compondo um cenário complexo envolvendo não apenas os professores da escola regular e do AEE, mas a escola e sua comunidade, incluindo, sobretudo, os gestores educacionais os quais ocupam papel estratégico nesse processo. Tal questão se caracteriza com efeito cumulativo, quando

Nota-se que grande quantidade de professores não teve formação inicial e continuada para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Por consequência, esses professores que lecionam em cursos de graduação em licenciatura não preparam seus alunos para incluir adolescentes ou crianças com deficiência (REIS; EUFRÁZIO; FAZON, 2010, p. 8).

Os autores enfatizam ainda, sobre a importância da introdução de disciplinas sobre educação inclusiva na grade curricular de alunos que cursam licenciatura, não desconsiderando o incentivo para formação continuada, seja pelas possibilidades disponibilizadas pelo governo ou pela própria instituição de ensino.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica garante a introdução de disciplinas específicas referente à educação especial na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - O acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002b, p.1).

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às

diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002b, p. 2 e 3).

Com isso, Bridi (2011) assevera que, desde o ano de 2002, mediante a resolução, ficou acordada a introdução de disciplinas sobre educação especial nos cursos de licenciatura, caracterizando-se como uma obrigatoriedade curricular. Apesar da garantia legal de tratar sobre essa temática nos cursos de formação inicial de professores, questiona-se como essa medida vem sendo construída. Neste sentido, a autora evidencia a necessidade de investigações que se debrucem sobre os efeitos dessas disciplinas, considerando o caráter inicial desta prática e o pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações.

Diniz (2011) relata que, nos discursos dos profissionais da educação no que tange aos processos de formação, essa constatação tem sido recorrente quer seja relacionado às licenciaturas, quer seja envolvendo a formação continuada. O fato é que nem o ensino superior, nem os sistemas de ensino, apesar de todas as indicativas legais trazidas pelas políticas públicas, tem suprido essa necessidade formativa relacionada à educação inclusiva. Tais aspectos acabam por concorrer para que os profissionais não se sintam preparados para lidar com essas questões, embora já coexista no imaginário social da atualidade um discurso muito mais relacionado à construção de uma sociedade inclusiva. Lück (2000), ao se direcionar ao ensino superior, nota-se uma oferta insuficiente de oportunidades para formação inicial de gestores escolares.

No entanto, a formação docente não pode se caracterizar como evento isolado, limitando a participação em cursos eventuais, mas contrariamente é necessário se constituir por meio de projetos de formação/capacitação realizados de forma integrada e permanente, preferencialmente no espaço escolar, onde as vivências fazem parte do real (SANT'ANA, 2005). Em contrapartida, a formação continuada também pode ser proporcionada por outras instituições como a universidade, não se restringindo somente a escola. Bridi (2011) afirma que a formação continuada está em diversos locais destacando que,

Atualmente, a formação continuada é uma temática que está presente nas propostas educacionais, em diferentes espaços em que se discute e se efetiva as ações de formação como as universidades, as redes de ensino e o contexto das escolas. Pode-se dizer que faz parte de uma política de formação prever espaços de atualização e capacitação em serviço (BRIDI, 2011, p. 6).

Além disso, a mesma autora salienta um descaso com a formação devido ao barateamento dos custos destinados a esta formação, a formação aligeirada, onde conceitos fundamentais devem ser contemplados, com uma compreensão teórica e conceitual de temas relacionados com educação especial para que o modelo de ensino tradicional não seja sustentado.

Outro ponto que merece destaque é que a formação contínua na escola e fora dela depende das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas não é possível relegar a formação como responsabilidade exclusiva do Estado, pois também depende das atitudes destes profissionais diante do seu desenvolvimento profissional (FUSARI, 2009). Em contrapartida, o autor acrescenta que, para isso ocorrer, é necessária redução da jornada de trabalho para que se tenha tempo e espaço para realização de atividades pedagógicas-administrativas de formação contínua e realização de pesquisa.

Tezani (2004) também acredita que, para a construção de uma escola inclusiva, há necessidade de jornada única dos professores para que tenham mais tempo para organizar o próprio fazer pedagógico. Além do mais, o professor, por estar em cada período em uma escola diferente, dificulta o estabelecimento de vínculos com os atores escolares, algo que deveria ser priorizado, pois a permanência em um único local de trabalho ao longo do dia facilitaria o desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Para Diniz (2011), o excesso de conteúdos curriculares apresentados na formação profissional silencia os docentes nos aspectos gerais de sua formação, concorrendo para que as questões que envolvam as diferenças acabem por ficar restritas apenas por ocasião de suas vivências e atuações, nas quais se deparam com a impotência diante dessa diversidade de situações experimentadas no cotidiano escolar.

A formação inicial e continuada propicia ao futuro profissional e aos que já estão atuando, o conhecimento do público alvo da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino que atenda a especificidade de cada aluno. Nesse contexto, a escola como representação do entorno social na educação e na inclusão das pessoas com deficiência, passa a constituir-se como lócus privilegiado de observatório e estudo para a realidade.

A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 19).

Glat e Nogueira (2003) frisam também a necessidade de projetos de capacitação e acompanhamento diário exercido pela equipe de gestão no sentido de orientar o trabalho docente de maneira que a escola, de forma gradativa, participe da construção de espaços inclusivos, pois, em muitos casos, posturas e ações dos professores são pautadas em sala de aula de acordo com sua formação, privilegiando certos conceitos, gerando um ciclo repetitivo e desvinculado da realidade do aluno. Tais posicionamentos na educação acabam por comprometer tanto os profissionais do ensino regular, quanto do AEE, fruto da falta de informação e formação pedagógica para atender as diferenças.

Assim, a atuação da gestão perante a formação pode também ser vislumbrada na ATPC, pois visa ser um espaço estimulador de atividades coletivas tomando como ponto de partida o diálogo e a reconfiguração do trabalho pedagógico. Dessa forma, atua como espaço para formação continuada, tendo como intento a qualidade na educação escolar mediante o desenvolvimento do professor que se destaca como um dos agentes principais da educação. Esse desenvolvimento dá-se pelo desencadeamento proveniente de reflexões e o aprimoramento profissional (BEGNAMI, 2013).

Nesses encontros, o professor iniciante pode ser ajudado pelos professores mais experientes ou podem proporcionar um encontro entre professores da mesma área, possibilitando a troca de experiências quanto à especificidade de uma disciplina. Essa troca de conhecimentos é relevante, visto que a formação inicial não tem assegurado, em muitos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimento indispensáveis à atuação (FRANCO, 2005).

Costa (2016) destaca que o responsável por criar essas situações formativas, ou seja, o que tem a incumbência pela formação continuada dos docentes que ocorre no seu próprio local de trabalho, é o coordenador pedagógico, um dos componentes da equipe gestora. O autor ainda ressalta que no Estado de São Paulo, até 2012, para as escolas públicas estaduais a reunião era denominada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mas atualmente são denominadas ATPC.

Para Garrido (2009), a ATPC é um espaço no qual os professores se qualificam profissionalmente. No entanto, além de investir nesse espaço, é preciso investir na formação do coordenador trocando experiências para também se qualificar e exercer de forma plena sua função formadora. Entretanto, para que se constitua tal processo é fundamental a elaboração de um plano de formação para o trabalho da equipe gestora com os professores,

compreendendo a importância de sua participação e de seu protagonismo a partir da experiência e da vivência de suas realidades.

Silveira (2009) nos informa no que diz respeito à formação da gestão escolar, que poucos países e seus sistemas de ensino têm políticas sistemáticas e explícitas sobre o desenvolvimento profissional de diretores de escola. A autora frisa que os programas de formação têm que explorar os gestores para que tenham habilidades e estratégias de administração significativas. Segundo o autor, para liderar uma escola, é primordial acreditar que todos podem aprender, destaca ainda que é comum, gestores e professores concordarem com a filosofia da inclusão, contudo trata-se de consolidações ainda embrionárias que aos poucos e com o exercício vão se consolidando.

Mesmo mediante dificuldades de atuarem na perspectiva da educação inclusiva o diretor da escola é componente fundamental, devendo estar sempre aberto às inovações, fazendo o que estiver ao seu alcance como forma de subsidiar e dar suporte ao trabalho dos professores (SILVEIRA, 2009). Posto isto, a função do gestor escolar ultrapassa a administração, pois, além de se atentar para os projetos da escola, cotidiano pedagógico entre outros fatores, preocupa-se com a formação continuada da equipe escolar (SILVA *et al.* 2012).

Nesse sentido, é imperativo que o diretor também reconheça a importância da sua formação. Assim, de acordo com Lück (2000), em diversos momentos os gestores se deparam com novos desdobramentos e desafios que no qual não podem deixar de considerar a sua autoformação como fundamental. Carneiro (2006) explicita que o papel do diretor requer novos conhecimentos, tal como atitudes e habilidades para lidar com as condições atuais e voltadas para a educação especial em geral. A autora ainda complementa salientando que, além das instituições de ensino, os órgãos públicos educacionais também desempenham papel fundamental na formação dos gestores, visto que os papéis atribuídos na contemporaneidade incluem conhecimentos voltados para a educação especial.

Mesmo sendo embrionárias, ações tendo como foco a formação de gestores foram executadas, mais especificamente no período de 2004 a 2006 quando a SEESP organizou Seminários Nacionais para capacitação de gestores no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como base publicações de especialistas na área. Nesse período, foi publicada uma série composta por quatro cadernos que aborda o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques tais como, os papéis do município, da escola, e da família (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Ainda é evidenciado pelas autoras que o programa se iniciou em 2003, publicado pelo MEC, momento precípuo da disseminação da educação inclusiva nos municípios, associado ao apoio da formação de gestores e educadores para promover a transformação dos sistemas inclusivos. O programa consta de uma divisão inicial em municípios-polo em todo Brasil, sendo que cada município enviou representantes ao Conselho Nacional em Brasília onde, posteriormente, os mesmos disseminaram o que aprenderam no Seminário Regional. Depois de dez anos do Programa foram realizados sete seminários nacionais.

No decorrer desse tempo, algumas publicações vinculadas ao programa se originaram tal como, curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE, contendo cinco volumes. Cada volume refere-se a um tema em específico como: surdez, deficiências física, mental e visual e aspectos legais e orientações pedagógicas (FREITAS *et al.*, 2016).

Dutra e Griboski (2006) destacam o programa e, principalmente, sua amplitude, pois contava com a participação de 4.646 municípios brasileiros, proporcionando reflexões que provocam discussões sobre a orientação inclusiva nas escolas, a reformulação na pedagogia e a construção coletiva de conhecimentos. O enfoque na formação propunha ações específicas nas áreas das deficiências sensorial, intelectuais e físicas, também cumprindo um papel determinante para suprir uma carência de professores e gestores habilitados para o atendimento dos alunos com deficiência nos sistemas públicos de ensino.

A proposta de transformação do sistema educacional com o investimento na formação de gestores e professores do ensino regular e do AEE, envolvendo os representantes de conselhos comunitários, do Ministério público, do governo e da sociedade, destaca a importância da formação no contexto da mudança cultural com intenção de transpor os obstáculos do preconceito e reforçar a educação especial como modalidade transversal (DUTRA; GRIBOSKI, 2006).

Cabe destacar que, recentemente, a Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, evidenciado que a formação inicial deverá garantir nos currículos educação especial, tal como Libras. Com relação à formação continuada, essa resolução compreende a importância do trabalho colaborativo envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

De acordo com Carneiro (2006), tão importante quanto a formação do professor, a formação do diretor escolar é fundamental e urgente no nosso cenário educacional. A

liderança firme e desafiadora que a literatura aponta como necessária para a gestão da escola inclusiva requer investigação.

Essas questões permeiam o cotidiano escolar e provocam uma forte tensão entre professores e gestores e entre professores e familiares, o que nos indica a necessidade de espaços formativos que propiciem o estudo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas denominadas inclusivas (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Freitas *et al.* (2016), salientam que é perceptível que, para haver uma escola inclusiva, existe a necessidade de mudanças estruturais e organizacionais próprias da prática da gestão escolar, pautadas pela formação de gestores e professores para essa realidade. Assim sendo, toda atuação requer uma formação com a necessidade de se unir teoria e prática, pois a ação do gestor escolar para efetivação de uma escola inclusiva deriva da formação que embasa esta ação.

A construção de uma escola inclusiva perpassa pela formação inicial e continuada, engajamento da comunidade interna e externa atrelada à sensibilização, compartilhamento de informações, propostas pedagógicas com referenciais teóricos que envolvam os sujeitos da escola, formação de redes de apoio e avaliação diária dos serviços que forem prestados (TEZANI, 2004).

Portanto, o desafio de uma escola inclusiva também passa pelo processo de ressignificação na formação inicial contemplando conhecimentos relacionados com a temática discutida, embasando este profissional a proporcionar um ensino que possibilite a aprendizagem de todos e, pela formação continuada, que requer uma atualização constante para que o ensino não se desfaça com atitudes que não acompanham as mudanças de uma sociedade que vive a era da modernidade.

## CAPÍTULO VI - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 6.1 Caracterização do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Andradina, que teve sua fundação idealizada e surgiu em 11 de julho de 1937 pelo fazendeiro Antônio Joaquim de Moura Andrade conhecido como maior criador de gado do Brasil. Moura Andrade loteou em pequenos sítios, parte da Fazenda Guanabara, para os pioneiros recém-chegados, ao todo eram 6.000 famílias. Assim, devido ao seu criador a cidade é conhecida como a “Terra do Rei do Gado”. Em 1938, após sua emancipação, a cidade ganhou autonomia administrativa, a mesma foi desmembrada do município de Valparaíso se tornando município (ANDRADINA, 2018).

A sede da prefeitura foi instalada no Grupo Escolar Dr. Álvaro Guião e a posse do primeiro prefeito, Evandro Brembatí Calvoso, ocorreu em 10 de janeiro de 1939. Hoje, a cidade conta com uma população estimada de 60 mil habitantes, localizada no Oeste do estado de São Paulo a 640 Km da capital (Figura 2,3) e tem como suas principais fontes de economia a pecuária com o gado de corte, a agricultura familiar e a cana de açúcar (ANDRADINA, 2018).

**Figura 2:** Mapa da localização de Andradina no Estado de São Paulo e no Brasil



Fonte: Blog de Geografia, 2018.

**Figura 3:** Mapa da microrregião de Andradina no Estado de São Paulo



**Fonte:** Google Maps, 2018.

Em relação à educação, o INEP destaca que o município constitui-se de sete escolas de rede municipal que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, o AEE, Unidades penitenciárias, o Centro de Línguas e a Zona Rural, contando com 4.505 alunos e 674 docentes. Destes, 1.880 são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 1.660 são do Ensino Médio, os outros 965 alunos frequentam as demais unidades de estudos (BRASIL, 2017).

A rede municipal é formada por 24 escolas que atendem as etapas da educação básica Educação Infantil (creches e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais) com um total de 5.528 alunos e 548 docentes, além de cinco professores auxiliares. O município apresenta também 14 escolas particulares divididas por todas as modalidades de ensino, contando com 2.214 alunos, 459 professores e 35 professores auxiliares (BRASIL, 2017).

A escola estadual participante da pesquisa está incluída na Diretoria de Ensino da Região de Andradina - SP. Iniciou suas atividades em 03 de novembro de 1943, sendo considerada uma das unidades escolares mais antigas. Atualmente, atende as etapas de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no período vespertino e matutino com um total de 851 alunos matriculados, sendo no período da manhã 498 alunos e 353 no período da tarde.

No matutino, funcionam quinze salas, sendo oito dos anos finais do Ensino Fundamental e sete do Ensino Médio e no período vespertino funcionam treze salas com sete salas para os anos finais do Ensino Fundamental, cinco de Ensino Médio e a Sala de

Recursos. Assim, a escola abriga um grupo de 73 professores, 15 funcionários de apoio sendo que a equipe de gestão é constituída por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, além de 18 alunos com DF, DI e DV<sup>12</sup>.

A sala de recursos para DV foi inaugurada no ano de 2012 tendo nesse mesmo ano contado com o trabalho da professora DV atendendo dois alunos da própria unidade e dois alunos de outras localidades, tanto dos anos finais do Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

Com relação à composição da sala, a mesma é constituída por dois computadores com o programa NVDA, televisão com a funcionalidade de ampliar o material para o baixa visão, globo terrestre em alto relevo, horas em braile, material emborrachado para iniciar o desenvolvimento tátil aprimorando a metodologia braile, bengala para orientação e mobilidade, bola com guizo, lousa, livros em braile, máquina em braile e vários jogos pedagógicos utilizados com o baixa visão (Figura 4 e 5). A escola também dispõe, além de salas de aulas, de sala dos professores, laboratório de informática e laboratório de Ciências.

**Figura 4:** Estrutura da Sala de Recursos

**Descrição:** Sala com mesa central e mesas laterais com dois computadores amarelos e duas cadeiras ao lado direito e no esquerdo três armários. Em cima dos armários, dois globos terrestres e dois relógios em braile, além de duas mesas pequenas com livros e uma televisão.



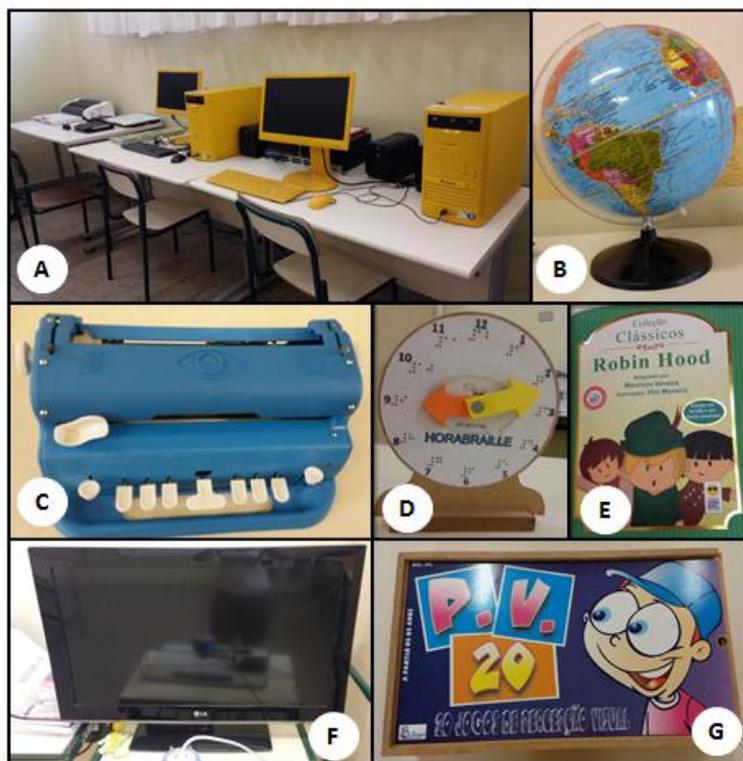
**Fonte:** Elaboração da própria autora.

---

<sup>12</sup>Cegueira total e baixa visão

**Figura 5:** Materiais da Sala de Recursos.

**Descrição:** Montagem que contém sete fotos, identificadas com letras do alfabeto. A. Dois computadores amarelos e duas cadeiras, B. Globo terrestre em alto relevo, C. Máquina em braile com a cor azul, D. Hora em braile com um ponteiro amarelo e outro da cor laranja, E. Livro da coleção de clássicos sobre a história de Robin Hood em braile, F. Televisão na cor preta, G. Jogo pedagógico com 20 jogos de percepção visual.



**Fonte:** Elaboração da própria autora.

## 6.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são compostos pela equipe de gestão escolar (Diretora, Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica), professora da sala de recursos e professoras de Ciências e Biologia, que tiveram sua identidade resguardada com a utilização de nomes fictícios. O mesmo foi feito com os alunos da sala de recursos.

Abaixo seguem as características dos participantes da pesquisa:

- Maria: formação acadêmica em Matemática, habilitada em Ciências e Pedagogia (habilitação: Gestão Educacional) e pós-graduação em Psicopedagogia com enfoque na aprendizagem. Atua há 25 anos na área da educação, incluindo atuação docente e gestão escolar.

- Júlia: formação em Magistério (nível médio), Pedagogia, Letras e Sociologia; possui ainda, especialização em Inteligência Emocional. Atua também há 25 anos, incluindo docência e gestão escolar.
- Ana: formação acadêmica em Ciências Biológicas com especializações em Bioquímica e Educação Ambiental. Tem experiência na sala regular e, atualmente, na gestão escolar, totalizando 26 anos de profissão.
- Alice: formação em Magistério (nível médio), Letras e Pedagogia, com especialização em DV, DI e Deficiências Múltiplas. Atua há 15 anos como professora da sala de recursos do Município e 5 anos no Estado. Tem experiência como professora de Português, Inglês e Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Cibele: formação acadêmica em Ciências Biológicas e Pedagogia, com especialização em Ciências do Ambiente e Mestrado em Educação para Ciências. Atua há 22 anos, incluindo anos finais do Ensino Fundamental pelo Estado, Ensino Médio no Serviço Social da Indústria (SESI) e Universidade Particular.
- Débora: formação acadêmica em Ciências Biológicas com especializações em Educação e Saúde Pública; tem 28 anos de carreira profissional.

### 6.2.1 Sobre os alunos da Sala de Recursos

- Valentina: cursa os anos finais do Ensino Fundamental na própria escola onde se localiza a sala de recursos para DV, além de cegueira total, apresenta DI<sup>13</sup> e hemiplegia<sup>14</sup>, em decorrência de um Derrame.
- Carlos: cursa o Ensino Médio, também na própria escola onde se localiza a sala de recursos para DV, tendo baixa visão.
- Natália: cursa o Ensino Médio em uma escola estadual situada em outra localidade e tem baixa visão.
- Gabriel: cursa os anos finais do Ensino Fundamental em outra escola da região próxima da escola na qual frequenta a sala de recursos, sendo ele DV e DI.

---

<sup>13</sup> Transtorno de desenvolvimento que faz com que o indivíduo tenha um nível cognitivo e comportamental muito abaixo do que é esperado para a sua idade cronológica.

<sup>14</sup> Paralisia de metade sagital do corpo (lado direito ou esquerdo).

### **6.3 Etapas para a coleta dos dados**

Primeiramente foi estabelecido o contato com a Diretoria Regional de Ensino, mais especificamente com a Dirigente, com o intento de informá-la da proposta de pesquisa e requerer a autorização para a realização da mesma, conforme Anexo A.

A etapa seguinte constituiu a partir do contato com os participantes da pesquisa justificando os motivos pelos quais a escola foi selecionada. Na sequência e, posteriormente, foi apresentado o projeto de pesquisa a todos os participantes. Para Gonsalves (2001, p. 67), “A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre - ou ocorreu - e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”.

A coleta de dados iniciou-se após a autorização do Comitê de Ética e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Cabe destacar que todos os sujeitos da pesquisa foram receptivos e solícitos durante todo o processo de coleta de dados.

Assim, a imersão no ambiente de pesquisa iniciou com observações atreladas com as entrevistas (semiestruturada). Além disso, outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a análise documental, a partir de documentação da própria escola, como por exemplo, o PPP.

#### **6.3.1 Observações**

As observações ocorreram no período compreendido de agosto a outubro de 2017, na sala regular, mais especificamente nas aulas de Ciências e Biologia e na sala de recursos, além de reuniões de ATPC, reuniões de pais, reunião de replanejamento e conselho de classe.

Para esse trabalho foi construído um planejamento das observações gerais que passavam por apreciações: (i) do cotidiano da escola, (ii) do atendimento da secretaria; (iii) da relação entre os professores; (iv) da relação entre a diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, (v) da participação da família/comunidade; (vi) da relação da escola com os pais; (vii) do comportamento dos alunos; (viii) do contexto das refeições dos professores e dos alunos; (ix) das relações interpessoais da equipe de gestão (com os alunos com deficiência, com professores, com funcionários); (x) do trabalho pedagógico e administrativo da escola; (xi) de aspectos relacionados a acessibilidade. Tais encaminhamentos visavam compreender as interações ocorridas no cotidiano da escola e as relações estabelecidas pelo viés da equipe de gestão escolar.

O trabalho foi realizado em 12 semanas, totalizando 168 horas e 10 minutos de tarefas de campo, tendo em vista compreender a articulação entre tais professores na organização do trabalho pedagógico da escola, por intermédio da gestão escolar, visando a inclusão. Os registros das observações foram feitos no Diário de Campo da pesquisadora de forma descritiva, durante os cinco dias da semana, na qual a professora de Ciências lecionava para a aluna Valentina, a professora de Biologia para o Carlos, e ambos eram atendidos na sala de recursos no período contrário (Tabelas 1 e 2).

As aulas no ensino regular de Ciências e Biologia tinham a duração de cinquenta minutos cada e eram distribuídas em seis aulas semanais. Durante dois meses na sala de recursos foram observadas as aulas da Valentina (segunda e quinta-feira) e do Carlos, que era atendido com a aluna Natália (terça-feira), onde o atendimento tinha duração de duas horas.

Como a pesquisa e as observações tiveram como finalidade compreender a efetivação do AEE no ensino regular mediante articulação feita pela gestão, julgou-se necessário redimensionar o planejamento prévio. Sendo assim, a partir de outubro, foram acompanhadas também as aulas dos demais alunos que frequentavam a sala de recursos, de cidades próximas a da escola participante da pesquisa.

Os demais espaços de observação de campo se dividiram entre reuniões de ATPC (uma hora e quarenta minutos); reuniões de replanejamento (eram de dois dias, os dois períodos, manhã e tarde) e reunião de pais que ocorreram (em duas aulas de cinquenta minutos) com intuito de emergir no cotidiano da escola, bem como nas interfaces da equipe gestora com os docentes (Tabela 3). Lüdke e André (1986) destacam que esse é um importante instrumento para a coleta de dados. É um método de investigação que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

A observação em sala de aula tinha como objetivo levar em consideração os seguintes acontecimentos (i) conteúdo ministrado (ensino regular, sala de recursos); (ii) metodologia de ensino; (iii) atitude das professoras perante a sala; (iv) atitude das professoras perante os alunos DV; (v) recursos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades; (vi) participação dos alunos DV no decorrer das aulas; (vii) interação dos demais alunos com os alunos DV; (viii) acompanhamento do trabalho desenvolvido do ensino regular e sala de recursos pela gestão escolar. Segue a tabela dos dias da semana e horários em que ocorreram as observações.

**Tabela 1:** Dias da semana e horários em que ocorreu a coleta de dados por meio de observações.

<b>Dias da semana</b>	<b>Ciências</b>	<b>Biologia</b>	<b>Sala de recursos</b>	<b>Reuniões ATPC</b>
<b>2ª feira</b>		11h30 às 12h20	13h às 17h	
<b>3ª feira</b>	07h50 às 08h40		15h às 17h	
<b>4ª feira</b>	07h às 08h40		13h às 15h	17h às 18h40
<b>5ª feira</b>		07h50 às 08h40		17h às 18h40
<b>6ª feira</b>	11h30 às 12h20		13h às 17h	

**Fonte:** Elaboração da própria autora

**Tabela 2:** Número de aulas observadas e total de horas.

<b>Aulas observadas</b>	<b>Número de aulas observadas</b>	<b>Total de Horas</b>
Ciências	26	33h 40
Biologia	16	13h 20
Sala de Recursos	36	72 h
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>119 h</b>

**Fonte:** Elaboração da própria autora

As observações das reuniões supramencionadas levaram em consideração alguns critérios, tendo como base os objetivos estabelecidos na pesquisa: (i) gestão escolar (coordenadora pedagógica) na articulação entre os professores participantes da pesquisa nas reuniões de ATPC; (ii) iniciativa de articulação entre os professores participantes da pesquisa com propostas inclusivas vislumbrando a efetivação do AEE; (iii) compartilhamento de atividades realizadas com os alunos DV que surtiram resultados significativos e que poderiam ser adotados pelos demais professores; (iv) se os avanços e retrocessos dos alunos DV são discutidos e se são desenvolvidas estratégias direcionadas pela gestão juntamente com os demais professores, para promover um ensino de qualidade para todos, incluindo os alunos DV; (v) na reunião de pais, se os mesmos mostraram ter conhecimento de que a classe é composta por aluno com DV.

**Tabela 3:** Número de reuniões observadas e total de horas.

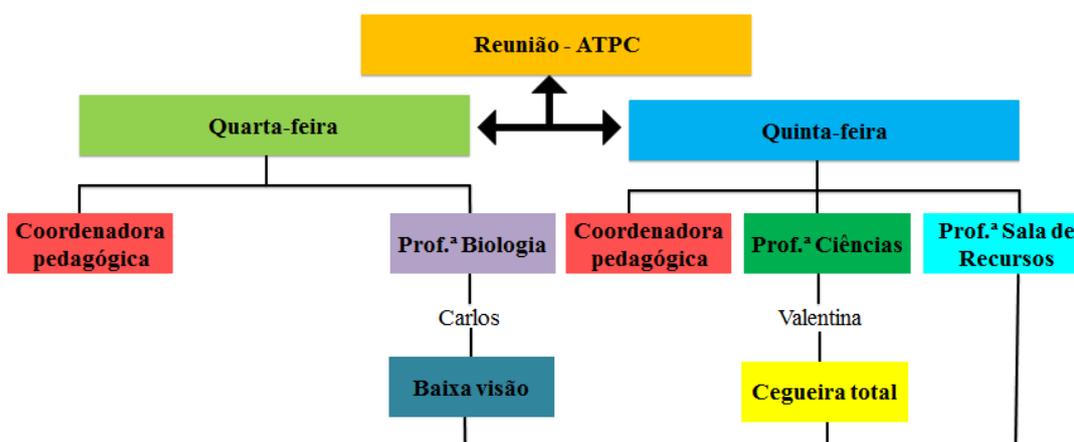
Reuniões	Número de reuniões observadas	Total de Horas
Reunião de ATPC	11	18h20
Reunião Conselho de Classe	2	14h10
Reunião de Pais	1	1h40
Reunião de Replanejamento	2	15h
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>49h10</b>

Fonte: Elaboração da própria autora

As reuniões de ATPC ocorreram duas vezes por semana (quarta e quinta-feira) de acordo com o horário de aula de cada professor. Entretanto, observou-se que a professora de Biologia tinha ATPC na quarta-feira e as professoras de Ciências e da Sala de Recursos na quinta-feira (Figura 6). Assim, no decorrer das observações das reuniões de ATPC foi necessário ir se adequando de acordo com os horários em que os professores estavam participando.

**Figura 6:** Fluxograma da organização das reuniões de ATPC de acordo com os participantes da pesquisa.

**Descrição:** O retângulo inicial refere-se a reunião de ATPC, abaixo uma seta indica ao lado esquerdo o dia da semana quarta-feira e a direita, quinta-feira. Na quarta-feira, ao lado esquerdo representa a coordenadora pedagógica e ao lado direito a professora de Biologia e uma seta abaixo com o nome do aluno, Carlos, e em seguida a sua deficiência, baixa visão. Ao lado direito representando a quinta-feira uma seta origina três campos, um refere-se a coordenadora pedagógica na esquerda, no centro a professora de Ciências onde abaixo indica a Valentina e em sequencia cegueira total. Ao lado direito o retângulo representado pela professora da sala de recursos com uma seta que vai de encontro ao retângulo de baixa visão e cegueira total.



Fonte: Elaboração da própria autora.

A observação possibilitou, além de conhecer o contexto da escola a partir da inclusão, a compreensão do trabalho pedagógico das professoras tanto do ensino regular quanto da sala de recursos, especialmente com relação às estratégias utilizadas junto aos alunos com DV, observando o posicionamento da gestão e possíveis intervenções da prática docente e da articulação do trabalho entre as professoras.

A segunda etapa da coleta de dados consistiu na realização dos processos de entrevistas com os sujeitos já anunciados a fim de apurar mais informações.

### **6.3.2 Entrevista semiestruturada**

A entrevista, tipo semiestruturada, foi realizada com os seis sujeitos da pesquisa, tais como as professoras de Ciências, Biologia e Sala de Recursos e a gestão escolar que compreende a Diretora, a Vice-diretora e a Coordenadora pedagógica visando compreender a atuação dos participantes no ambiente escolar, mais especificamente no processo inclusivo dos alunos DV.

No processo de planejamento da pesquisa, para a entrevista foi elaborado um roteiro com perguntas. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista permite o levantamento imediato das informações desejadas e, mais especificamente, a semiestruturada possibilita que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Dessa forma, a entrevista semiestruturada possibilita tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado destacar informações que considerem relevantes. Esse procedimento metodológico, foi registrado por meio de gravação em áudio mediante a autorização dos participantes e, posteriormente, foram transcritas na íntegra.

Cada entrevista ocorreu em dia específico dependendo da disponibilidade de cada participante e o tempo de duração das mesmas variou de dez minutos a duas horas.

Com relação aos questionamentos realizados, foram separados a partir das diferentes categoriais profissionais, a saber, o primeiro bloco foi composto pela equipe de gestão com quarenta e duas questões; segundo bloco direcionado às professoras de disciplinas de Ciências e de Biologia com vinte e oito questões e terceiro e último bloco com trinta e seis questões, relativo à professora da sala de recursos.

Cabe ressaltar, que para efeito de avaliação, foi realizado um teste piloto nos instrumentos de pesquisa, com grupo de profissionais voluntários, que guardavam semelhanças aos perfis dos entrevistados.

A elaboração dos roteiros da entrevista constitui-se de perguntas objetivando compreender as respostas dos sujeitos mediante os objetivos específicos, dessa forma as questões foram distribuídas em categorias, as quais constituíram fundamentos e subsídios para o corpus do trabalho.

- Entrevista Gestão Escolar: categorias relacionadas com formação profissional, educação inclusiva, intervenção na prática docente relacionada à inclusão, professora da sala de recursos, formação continuada, TA, comunidade escolar e estrutura arquitetônica da unidade escolar.
- Entrevista Professora de Ciências e Biologia: categorias relacionadas com formação profissional, educação inclusiva, prática docente e formação continuada e relações interpessoais.
- Entrevista Professora Sala de Recursos: categorias relacionadas com formação profissional, educação inclusiva, sala de recursos, prática docente e formação continuada na inclusão e relações interpessoais.

Dessa forma, as observações e entrevistas oportunizaram a criação de vínculos com os partícipes, na qual eles ficaram mais à vontade e tranquilos com relação à presença da pesquisadora na escola, pois, a princípio, principalmente os professores ficaram receosos pelo fato de terem suas aulas observadas. Em contrapartida, com o passar do tempo, uma relação de parceria foi estabelecida. Com isso, a observação e entrevista atuam como um complemento nesta investigação.

### **6.3.3 Análise Documental: Projeto Político-Pedagógico**

A análise do PPP visou identificar se são previstos projetos na área da educação inclusiva no contexto escolar e, em caso afirmativo, como são desenvolvidos ou se os alunos com DV participam dos demais projetos, além de analisar como a sala de recursos está referenciada no documento, bem como a citação da professora e alunos que são atendidos e se como a diversidade é abordada, assim como a gestão escolar. Para Gil (2002), a análise documental tem características de fontes primárias que ainda não receberam um tratamento analítico.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, sendo

uma fonte estável e rica em que os documentos podem ser consultados várias vezes servindo como base a diferentes estudos, além de dar estabilidade aos resultados obtidos.

A pesquisa documental é constituída por fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são dados originais produzidos pelas próprias pessoas que os coletaram, sendo a proximidade da fonte com o acontecimento. Já as fontes secundárias remetem para aqueles “dados de segunda mão”, ou seja, informações que já foram trabalhadas por outros estudiosos (GONSALVES, 2001). Dessa forma, o PPP analisado é considerado como fonte primária pelo fato de nunca ter sido explorado.

#### **6.4 Procedimentos para análise dos dados**

Os dados constituídos foram analisados de acordo com o referencial da análise textual discursiva que, segundo Moraes e Galiuzzi (2006), é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que passam pela análise de conteúdo e análise do discurso.

Moraes e Galiuzzi (2011) indicam que:

[...] entendemos que a análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetos de análise (p. 16)

Esse método está embasado em um processo auto organizado de construção e compreensão de novos conhecimentos que ocorre por meio de três componentes, tais como: a unitarização com a desconstrução dos textos de uma forma unitária, ou seja, os textos são separados em unidades mediante seus significados, categorização que leva a um agrupamento de elementos semelhantes e o captar do novo emergente para uma nova compreensão (MORAES, 2003).

Por meio desta, os dados obtidos a partir dos áudios das entrevistas semiestruturadas e anotações no diário de campo provenientes das observações, foram analisadas de acordo com a análise textual discursiva de forma que as perguntas que norteiam a pesquisa possam ser respondidas.

## **6.5 Cuidados éticos da pesquisa**

O projeto foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, e em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, mais especificamente pelo CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Campus de Presidente Prudente, aprovado no CEP – CAAE: 65414917.2.0000.5402.

Essa apreciação foi necessária pelo fato da pesquisa envolver seres humanos. Cabe destacar que a pesquisa em fase inicial (projeto de pesquisa) foi denominada “Estudo de caso: Potencialidades Inclusivas a partir da Sala de Recursos”, sendo aprovada pelo Comitê de Ética com o referido título. Cabe registrar que, seguindo as prerrogativas éticas da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios nos registros do diário de campo e nas entrevistas.

Ficou acordado que, ao final da pesquisa, os resultados obtidos não ficariam restritos apenas à comunidade científica, mas seriam apresentados para os participantes, visto que a escola não deve ser utilizada apenas como um ambiente de pesquisa sem proporcionar um retorno para os envolvidos.

## CAPÍTULO VII – VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo são apresentadas as experiências, análises e reflexões constituídas durante o processo de investigação *in lócus*, permeiam essa organização entrevistas semiestruturada com os sujeitos da pesquisa<sup>15</sup> e observações de campo realizadas na sala de recursos nos anos finais Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na escola em que se deu a pesquisa.

As entrevistas foram organizadas partindo de categorias *a priori* extraídas da fundamentação teórica, no entanto surgiram categorias *a posteriori*, durante o processo do trabalho de campo que foram consideradas no contexto da análise de dados. Segundo Moraes (2003), a análise textual discursiva requer um envolvimento e a impregnação de forma aprofundada nos materiais analisados, no sentido de possibilitar a emergência de novas compreensões em relação ao fenômeno que está sendo investigado.

No seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise (MORAES, 2003, p.197).

O corpus da análise da pesquisa, de acordo com Moraes (2003), caracteriza-se a partir de um conjunto de informações que parte da triangulação de dados como: pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas e fundamentação teórica. A utilização de múltiplas fontes é a triangulação de dados, considerada por vários autores como um critério que aumenta a fidedignidade e a confiabilidade dos resultados, característica esta atribuída ao estudo de caso (MARTINS, 2008; YIN, 2001).

Ainda em conformidade, Giddens (1991) destaca que, para propor melhorias na cultura escolar, é necessário ter como base na análise dos resultados uma fundamentação teórica diluída em vários autores. Realizando um exercício artesanal, dado que o ensino é um fenômeno moderno com um ritmo de mudança acelerado em que o pesquisador deve lapidar.

Com isso, busca-se nesse conjunto de discussão angariar e organizar elementos semelhantes a partir de categorizações possibilitando uma nova compreensão acerca de reflexões que contribuam para as indicativas do problema de pesquisa do presente trabalho dissertativo.

---

<sup>15</sup> Gestão, professoras de Ciências e Biologia e professora da sala de recursos.

## 7.1 Contextualização do fazer profissional no espaço escolar

O trabalho coletivo na educação é um indicativo de possibilidades inclusivas. Neste sentido, as afinidades estabelecidas e o reconhecimento dos sujeitos em suas singularidades podem agregar valores importantes no estabelecimento das relações de pertença no espaço escolar.

Por ocasião da pesquisa de campo tratou-se do levantamento do perfil dos sujeitos participantes, a equipe é composta por profissionais com expressivo tempo de experiência na educação. A gestão apresenta em média 25,2 anos de trabalho. Das três entrevistadas<sup>16</sup>, duas tem formação em Pedagogia e uma em Biologia, acompanhando licenciaturas tais como: Matemática, Ciências, Letras, Sociologia, Ciências Físicas e Biológicas, observa-se também a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*<sup>17</sup>.

As professoras do ensino regular também apresentam uma média de 24 anos de trabalho uma delas, ministra a disciplina de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental, a outra participante leciona a disciplina de Biologia para o Ensino Médio, uma delas apresenta formação em mais de uma licenciatura e ambas pós-graduação *lato sensu*, sendo que uma delas concluiu mestrado acadêmico.

A professora da sala de recursos é licenciada em Letras e Pedagogia, com especialização<sup>18</sup>, atua há 23 anos na educação, sendo 15 anos na sala de recursos do município e 05 anos no estado. Registra-se que antes de adquirir a DV, devido a Retinose Pigmentar<sup>19</sup>, lecionou durante três anos as disciplinas de Português, Inglês e Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quando questionada a equipe gestora sobre o seu fazer profissional, duas das três entrevistadas demonstram realização com a profissão nomeando a área administrativa (financeira, gestão de relações, gestão de contratos) como procedimentos complexos, mas indicando também as preocupações com as ações formadoras, (trabalho em equipe, currículo e a gestão pedagógica) como exigência de envolvimento no cotidiano escolar.

Na distribuição das funções da escola, a partir do relato das entrevistadas, a diretora enfatiza seu papel de articulação da equipe, quando explicita ser “[...] *responsável por todas as áreas, área pedagógica, financeiro e administrativo, todas as áreas perpassam pelo diretor*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A). Para Tezani (2010), as áreas de atuação da diretora

---

<sup>16</sup> Diretora, Vice-diretora e Coordenadora pedagógica.

<sup>17</sup> Especialização

<sup>18</sup> Deficiência visual, múltiplas e intelectual.

<sup>19</sup> Retinose pigmentar causa degeneração na retina, apresentando percepção luminosa e de vultos em um dos lados.

envolvem o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

Nesse sentido, a gestão administrativa está relacionada, em sua maior parte, a assuntos burocráticos, documentações, recursos, uma multiplicidade de ações que, em conjunto, visam o funcionamento da escola. A gestão pedagógica estaria mais direcionada ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo oportunizar a qualidade em detrimento à quantidade; a inclusão em detrimento à integração, ações tão caras à educação. Para Boaventura, (2008), essas áreas deveriam trabalhar interligadas para a promoção de ações mais democráticas, além da transparência na atuação do gestor.

No campo de pesquisa, observou-se que a gestão pedagógica é dividida entre a direção e a coordenação da escola, segundo a diretora os aspectos pedagógicos englobam: “[...] *trabalhos da parte pedagógica do acompanhamento do aluno e do acompanhamento do professor* [...]” (Entrevistada nº 3, Apêndice A). Nessa escola, essas questões são discutidas com a coordenação, assim como a problemática que envolve a aprendizagem, os problemas de ensino e a formação dos professores, ficando ao vice-diretor o trabalho da gestão administrativa e financeira.

Na questão da pesquisa, que envolvia definições sobre a função de cada membro da gestão, a diretora salienta sobre a importância da escola na comunidade, enfatizando o trabalho em parceria, visando a aproximação entre instituição de ensino e família. O trabalho coadjuvante reflete a qualidade da escola, onde a comunidade intraescolar e extraescolar visa a melhoria dos serviços prestados, a partir de uma proposta pedagógica que seja exequível e pratique continuamente processos de ação e reflexão, com a participação de todos (TEZANI, 2004).

Embora na instituição escolar a responsabilidade legal seja delegada ao diretor da unidade, na escola campo de pesquisa essa atribuição de ofício não apresentou uma hierarquização, quer seja no acompanhamento da observação de campo ou no relato da diretora quando a mesma explicita que seu aprendizado com os demais é constante, oportunizado pela convivência e troca de experiências que geram diferentes saberes [...] *a gente aprende bastante com essas pessoas, mas a gente colabora bastante também* [...] (Entrevistada nº 1, Apêndice A).

Para a vice-diretora, outro aspecto enfatizado como relevante na função da equipe gestora é a promoção de projetos e atividades que possibilitem a participação, o desenvolvimento e o sucesso do aluno contribuindo com sua aprendizagem. No mesmo quesito de função, a relevância apontada pela coordenadora pedagógica está relacionada à

importância da formação continuada com o acompanhamento da aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos.

Paralelamente, a coordenadora explicita dificuldade do duplo trabalho pedagógico realizado devido aos dois níveis de ensino (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) que a escola atende. A entrevistada afirma sobre a necessidade de procedimentos distintos devido à faixa etária, bem como sobre a necessidade de um acompanhamento próximo de alunos e de professores, tendo em vista o número elevado de salas para apenas um profissional na coordenação.

Na questão relacionada às facilidades, a diretora acentua sua predisposição para desenvolver um trabalho colaborativo, mesmo com as divergências de ideias e opiniões que acarretam conflitos, sendo por ela considerado um avanço, pois cada um respeita a subjetividade do outro expondo seu próprio ponto de vista. Para Tezani (2009), o gestor pode promover a colaboração no espaço escolar tendo como intento aprimorar o contato e a interação entre os professores e os demais funcionários, concorrendo na consolidação de equipes de trabalho colaborativos.

No que tange às dificuldades, segundo a diretora requer de cada um, foco em sua função para cumprir com o seu papel, reiterando o compromisso com a escola a partir do que é proposto no trabalho em grupo. Para ela “[...] *ninguém faz as coisas aqui para mim ou... para os olhos dos nossos superiores a gente faz porque a gente tem esse compromisso [...]*” (Entrevistada nº 1, Apêndice A). Na gestão, a discussão em torno do comprometimento com a escola é construída a partir da compreensão de ações e divisão das responsabilidades objetivando efetivar propostas de trabalho para obtenção de resultados. O compromisso de colocar em prática as ações requer o conhecimento sobre o que será feito, como, quando, por quem, para quem e com que objetivos (LÜCK, 2009).

Quanto aos desafios, observou-se que, muitos deles, são enfrentados pela equipe gestora. A aprendizagem é um dos itens citados. Segundo a diretora, o processo de instigar o aluno a gostar de estudar para aprender está diretamente ligado ao gosto pelo conhecimento e a inserção no mercado de trabalho. Nesse esteio, Menin (2005) afirma que o trabalho escolar deve ter como base o perfil do aluno, ou do profissional que a escola deseja formar. A tarefa não é fácil, e inicialmente é preciso conhecer as necessidades da sociedade para serem aplicadas em um currículo que atenda às exigências do mercado que, com afinco, restringe e seleciona.

Com isso, um dos encargos da equipe gestora é oferecer oportunidades para os alunos adquirirem o conhecimento, por meio da organização dos saberes e das experiências que as

peessoas têm a oferecer, além do espaço e do tempo que precisam ser utilizados da forma mais vantajosa possível (SILVEIRA, 2009).

Ao serem indagadas sobre aspectos relevantes em sua função docente, as professoras frisam pontos distintos. Para a professora de Ciências, todos os aspectos são relevantes, visto que a função do professor tem vários componentes, como: domínio do conteúdo, importância do professor mediador/orientador, organização/gestão de sala de aula, entre outros. Para Bulgraen (2010), o professor atua como mediador, pois simboliza a ponte entre o aluno e o conhecimento. Nesse processo, o estudante deixa de receber as informações de forma passiva e se torna protagonista para atuar na sociedade.

Em relação aos desafios, a professora considera uma árdua tarefa manter-se vigilante em suas condições intelectuais e emocionais, frisando: “[...] *eu não posso estar apta a orientar o outro se eu também não estou a me orientar... informada em termos de conteúdo, intelectualmente, estudando... acho que também, um aspecto que limita o meu trabalho, ficar sem orientação... específica, mais moderna, mais voltada para esse mundo cheio de mídias que as crianças, que os jovens estão ligados [...]*” (Entrevistada nº 4, Apêndice B).

Segundo Arruda (2012, p. 298), “as emoções são dinâmicas corporais (condutas) que nos levam a agir de um modo e não de outro. Sendo assim, quando muda nossa emoção, muda também a nossa estratégia em relação à construção de nossos argumentos e de nossas conversações”. Assim, a importância de o professor estar emocionalmente estável é evidenciada novamente pela professora, quando afirma “[...] *ter ânimo, força para conseguir conduzir essas pessoas ao sucesso [...]*” (Entrevistada nº 4, Apêndice B).

Discursos como esse ratificam as inúmeras situações que são consideradas como limitadoras do trabalho do professor, sejam por meio dos diferentes papéis que são desenvolvidos estando eles relacionados a orientar e mediar, ou gerenciar e manter a organização de ambientes de aprendizagem.

No caso do aluno com DV, o obstáculo de não enxergar não deve ser considerado um empecilho para a aquisição de conhecimento. No entanto, vale esclarecer que o êxito dos alunos com deficiência não se relaciona apenas com o espaço escolar, mas por um conjunto de elementos que podem acarretar uma escolaridade bem sucedida, indo desde a detecção precoce da deficiência, assistência, orientação da família até a preparação dos professores (LAPLANE; BATISTA, 2008).

Os desafios e a motivação para a professora da sala de recursos se relacionam à sua condição de DV, situação que a impeliu no aprofundamento de estudos e compreensão acerca da educação inclusiva, bem como a vivência da experiência degenerativa por ocasião da perda

de visão: “[...] *quis ser uma profissional para proporcionar realmente uma educação inclusiva em que os alunos não passassem por tudo que eu passei [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

Ganhos trazidos pela educação inclusiva são manifestos pela professora quando afirma sua competência na alfabetização em braile, treino de digitação com auxílio do programa NVDA e no soroban, momentos esses considerados importantes no processo de construção do conhecimento para os DV. Contudo, os desafios se fazem presentes, quando relacionados às adaptações curriculares e a confecção de materiais didáticos que, em alguns casos, podem ser limitadas. Todavia, nas observações em campo, foi possível registrar a realização de algumas adaptações feitas pela professora da sala de recursos, onde atividades foram ampliadas para os alunos com baixa visão, sempre com a utilização do pincel atômico para permitir a leitura pelo aluno da sua escrita.

No tocante ao desempenho de sua função como professora da sala de recursos, a participante informa que, além do ensino com DV, procura respaldar outras disciplinas orientando professores, participando de ATPC e se reunindo com pais de alunos. Ropoli *et al.* (2010) e Alves (2006) afirmam que o AEE tem funções específicas do ensino especial, para que não seja confundido com reforço escolar e que o atendimento não pode se limitar a repetição de conteúdos ministrados na sala de aula. Observou-se no campo de pesquisa do espaço escolar, que a presença do professor da sala de recursos é muitas vezes a única possibilidade de promoção de diálogo e interação entre os alunos DV e os professores da sala regular. Nesse caso, o trabalho desse professor tem a função de agregar e construir pontes entre a deficiência e o mundo letrado.

## **7.2 A escola em face da educação inclusiva**

No tocante à estrutura arquitetônica e acessibilidade da unidade escolar, a gestão informa que, com o ingresso dos alunos com deficiência, a escola passou por reformas e adaptações de seu espaço físico. Segundo Boaventura (2008), tais ações são imprescindíveis à prática inclusiva com o intento de eliminar ou minimizar as barreiras que possam impedir o acesso ao ambiente escolar ou até mesmo à educação.

O processo de inclusão na escola começou com o ingresso de um aluno com DI, momento no qual passou a ser realizadas as adaptações curriculares. Posteriormente, tiveram acesso alunos com DV, concorrendo para a necessidade de abertura da sala de recursos com o AEE específico para DV.

Desde o início do funcionamento da sala de recursos, a escola conta com o trabalho e atuação de uma professora especializada na área, também DV. Segundo a coordenadora, a professora da sala de recursos

*“[...] veio nos abrir um leque de formação, porque ela é uma professora... que tem a sua deficiência, mas que muitas vezes dá um show na gente... ela já estar totalmente ambientada. Então... eles têm mais a nos ensinar do que nós a eles”* (Entrevistada nº 3, Apêndice A).

Uma questão explicitada pelos membros da gestão se relaciona aos trâmites realizados para receber um aluno com deficiência na unidade de ensino. Segundo a diretora e vice-diretora, primeiramente é informada a chegada do aluno com deficiência na sala de aula no qual fará parte e posteriormente é realizada a recepção do mesmo e o seu acolhimento.

Silveira (2009) evidencia que o acolhimento de um aluno com deficiência não é a única prerrogativa para incluir, ou seja, o fato da escola ser acolhedora não significa que é inclusiva. O que faz a diferença e a forma com que a gestão da escola se posiciona frente a todos os alunos, com ou sem deficiência. Para isso, é preciso desenvolver ações e posturas permanentes sobre o reconhecimento da diversidade no humano, atribuindo-lhe valor pedagógico, em função disso, requer-se da gestão a disseminação de valores.

Além disso, como protocolo a ser seguido, é ressaltada a necessidade de a escola ter acesso ao laudo. Tal documento está previsto na Nota Técnica nº 4 de 2014, como orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Censo Escolar. Desta feita, não se trata de um documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. Deste modo, o direito da pessoa com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014b).

A justificativa abordada pela diretora e coordenadora é que a escola deve estar sempre bem documentada, além de ser realizado o cadastro do aluno no sistema. Segundo a diretora, *“[...] muitos são de inclusão mais não são laudados [...]”*. Outro ponto que salienta a importância do documento é que *“[...] quando você pensa no laudo dele, é porque você já pensa em como você vai abordar esse aluno [...]”* (Entrevistada nº 1, Apêndice A).

Cabe destacar um equívoco com relação ao conceito de inclusão, visto que a educação inclusiva não se está incluindo somente os alunos atendidos na sala de recursos, ou seja, os alunos com deficiência, mas também os demais a partir de suas diferenças e singularidades. No que se refere ao laudo, Caldas (2005), ao fazer uma análise crítica sobre o processo de escolarização, testifica que muitos alunos matriculados em rede pública têm um rendimento

escolar insatisfatório mediante a aprovação de procedimentos psicológicos com testes e laudos que corroboram com o fracasso escolar. Nesse caso, o laudo não acarreta a insatisfação apenas dos alunos com dificuldade de aprendizagem, mas também dos alunos com deficiência. O que está estabelecido pelo diagnóstico limita o que o aluno pode fazer. Assim, a escola trabalha apenas com aquilo que é cogitado que o aluno é capaz de fazer e, devido a isso, outras habilidades não são exploradas.

As questões da inclusão de alunos com deficiência na escola ainda guardam muitos mitos e crenças dos profissionais da escola relacionados à total incapacidade de os alunos aprenderem e se desenvolverem. É nítido nas entrevistas e também nas observações em vários momentos, bem como nas reuniões de ATPC e conselho de classe, a ênfase dada à necessidade do laudo, como se esse documento pudesse justificar ou mesmo alterar o rumo do trabalho da educação inclusiva no espaço escolar; torna-se comum então, em alguns momentos, tanto a gestão como os professores reforçarem a necessidade de um laudo, não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos aqueles que não respondem prontamente a ‘norma escolar’.

Para a coordenadora pedagógica, a inclusão é um paradigma que de fato não é vivenciado, já que na rede regular existe a falta de recursos e de capacitação dos profissionais para lidar com essa temática. No mesmo esteio, Boaventura (2008), ao falar sobre a escola contemporânea, discute as relações estabelecidas por meio da reprodução da sociedade burguesa, homogênea, seletiva e excludente voltada para o lucro que desconsidera a diversidade.

No que se refere à forma com que a gestão vê a educação inclusiva na escola, a equipe de gestão teve convergências na resposta por concordarem com a importância da inclusão dos alunos com deficiência, embora percebam as dificuldades do trabalho com esse aluno, principalmente pela falta de formação dos professores da escola. É questionado ainda pela vice-diretora e a coordenadora pedagógica que a dimensão inclusiva da escola visa somente a socialização que, no caso, deveria ultrapassar esses aspectos e alcançar conteúdos curriculares que pudessem contribuir com as aprendizagens específicas.

Alguns autores entendem que uma instituição pautada apenas na socialização não pode ser considerada uma escola inclusiva, visto que o ato de incluir vai além de promover o estreitamento de laços e relações sociais. Quando as escolas que estão aptas ao processo de ensino e de aprendizagem permitem que todos os alunos possam ser atendidos em suas necessidades educacionais específicas, sendo essas temporárias ou permanentes (BOAVENTURA, 2008).

Ao atender a todos e a cada um, a escola busca aprimorar suas respostas educativas, de modo com que o direito de todos à educação não fique apenas na retórica, mas na efetivação das práticas e em conformidade com o princípio de igualdade e oportunidades (CARVALHO, 2005).

Embora a educação, como um direito de todos, seja reconhecida, a escola precisa de respaldo, no ponto de vista da diretora:

*[...] escola ainda está ou despreparada ou o termo seria desamparado, pouco assistida em relação a isso [...] eu acho que esses alunos ainda deveriam assim frequentar a nossa escola. Lógico, ser incluído mesmo, de corpo, alma e trabalho, mas eu acho que eles deveriam frequentar também ambientes aonde tivessem só os pares (Entrevistada nº 1, Apêndice A).*

As condições de trabalho também dificultam esse processo, e foram salientadas pela coordenadora pedagógica, quando informa que as “[...] *salas superlotadas, problemas sociais, abandono da família, drogas e outros problemas [...]*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A).

Tais afirmações explicitam, em boa parte, a dificuldade de compreensão dos processos de inclusão, embora as discussões relacionadas a essa temática venham sendo realizadas há mais de vinte e cinco anos, o enfrentamento dessas questões é lento e muitas vezes promovidos pela falta de apoio, gerando dúvidas sobre o que fazer e como fazer, nesse caso é reconte que os profissionais da educação regular acreditem estar ainda fazendo o insuficiente.

Segundo Carvalho (2005), esses obstáculos não são problemas novos, mas sim recorrentes promovidos pela desmotivação de professores em relação às perdas salariais, número excessivo de alunos por turma, despreparo profissional frente às adversidades, assim como a falta de tempo do professor para dedicar-se ao trabalho, acabam por influenciar no desempenho escolar dos alunos.

Para Boaventura (2008), um dos fatores que dificulta a inclusão é o número elevado de alunos por sala de aula, algo que acontece na maioria das escolas estaduais, sendo o caso da escola participante, o que acaba por comprometer uma atenção mais individualizada para alunos que tenham deficiência.

Mesmo diante do AEE, alguns membros da gestão se questionam com relação ao que seria esse atendimento no cômputo geral dos processos de inclusão, como explanado no relato a seguir “[...] *eu vejo sim um atendimento especializado, a gente encontra lá na APAE*” [...] (Entrevistada nº 2, Apêndice A).

Quando indagada sobre o reflexo da inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar, a coordenadora observa os ganhos de convivência entre os alunos “[...] *as crianças*

*tidas como normais também têm uma aprendizagem muito grande em conviver com essas crianças [...]*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A).

Para a diretora, o maior problema está voltado para os processos de ensino e de aprendizagem e não relacionados à participação das atividades gerais desenvolvidas na escola. No trabalho de campo, por ocasião do conselho de classe, puderam ser observados momentos em que acontece o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência quando os professores da sala regular compartilham atividades que foram desenvolvidas e seus resultados, ou quando a coordenadora demonstra sua disposição para contribuir com os professores que solicitam auxílio e orientação para melhorar o rendimento dos alunos.

No que tange à realização de avaliações externas com os alunos deficientes destacou-se que o procedimento é diferenciado, mas alguns problemas também são enfrentados, visto que, em algumas situações, o material para os alunos com baixa visão já deve vir ampliado e isso nem sempre acontece.

Para a professora da sala de recursos, a inclusão é recente, visto que o AEE, com foco na DV, está em funcionamento há apenas cinco anos nesta escola “[...] *ainda falta muito para atingir o nível desejado, mas os gestores, dentro daquilo tudo o que é oferecido... fazem a parte deles [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C). Para ela, não estamos vivendo a inclusão, mas sim uma integração funcional, em que o deficiente se adapta para estar inserido na sociedade.

Segundo Boaventura (2008), a integração ocorre de duas maneiras: pela inserção das pessoas com deficiência em espaços para se relacionarem apenas com seus pares e pela inserção na sociedade com os ditos “normais”, porém, com o aluno adequando-se à realidade do ambiente escolar. Já a inclusão anuncia a participação de todos os alunos da escola, indicando a necessidade que a instituição de ensino tem para atender as necessidades dos alunos com ou sem deficiência.

### **7.3 O trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos**

O AEE da escola é oferecido para os níveis Fundamental e Médio, a periodicidade do atendimento é variada podendo ocorrer de duas a três vezes por semana, dependendo das diferentes cidades<sup>20</sup> em que moram os alunos. A carga horária é distribuída de acordo com a necessidade do aluno, podendo ser de duas a dez horas semanais.

---

<sup>20</sup>Andradina, Castilho e Murutinga do Sul.

Gabriel é um aluno DV e DI. Por estar matriculado no Ensino médio, as cobranças curriculares são mais aceleradas. Nesse caso, seu atendimento foi estendido para seis horas semanais. Valentina, Carlos e Natália têm quatro horas de atendimento na semana onde, segundo a professora da sala de recursos, a organização desse horário é realizada pela Diretoria Regional de Ensino.

Na sala, o público alvo é constituído por alunos que nasceram com DV e que, mesmo não apresentando um mapa mental<sup>21</sup>, tem uma autoestima elevada, necessitando de uma estimulação essencial que vai de zero a três anos de idade. Segundo a professora da sala de recursos, geralmente muitas crianças não têm essa estimulação e este cenário representa um atraso não só no Brasil, mas na América Latina.

Outro público também atendido é o aluno que adquiriu a DV, este requer um tempo maior para aceitar a deficiência, acarretando conflitos psicológicos e baixa estima, “[...] *Então, a gente tem que intervir para que ele se sinta realmente um sujeito da sua educação..., um sujeito de direito, uma pessoa como todas as outras... em um contexto de vida e consigam ser realmente felizes [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

A primeira fase do aluno, ao começar a frequentar a sala, é a avaliação funcional onde algumas indagações e testes com materiais disponíveis são feitos visando alcançar o maior nível de autonomia para o uso dos recursos. Orientação e mobilidade são etapas de reconhecimento trabalhadas na escola, incluindo acessos inclusivos e apresentando alunos DV para os funcionários.

*“[...] então esse aluno tem baixa visão? Tem. Então eu vou analisar como que é essa visão dele, então, a gente faz essa avaliação, nós espalhamos diversos materiais, a gente analisa até que ponto que a visão central dele é funcional, ele tem visão central? Ele possui acuidade visual, visão central que é usado para leitura? Então ele tem, até que ponto? Ele enxerga em que recurso? 22, 24, negrito? É bom fundo preto no branco? O branco no preto? Como que ele vai se adaptar?... vemos o melhor recurso, qual lupa que vai ser melhor? A régua côncava? A lupa manual redonda? [...]”* (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

Para os alunos com cegueira total, o procedimento é o mesmo, porém, os recursos são diferenciados. Com isso, a percepção tátil é mais explorada, assim como os outros sentidos. A metodologia braile é ensinada, bem como a orientação com bengala longa e o posicionamento do som para locomoção. Os questionamentos são feitos para avaliação do aluno com cegueira total:

---

<sup>21</sup> Mapas mentais são gráficos de categorias, onde é possível eleger e hierarquizar conceitos de um determinado indivíduo sobre um assunto em questão. Os conceitos são chamados de [nós], e são interligados por relações, que são as [arestas] (GOLIN, *et al.*, 2009).

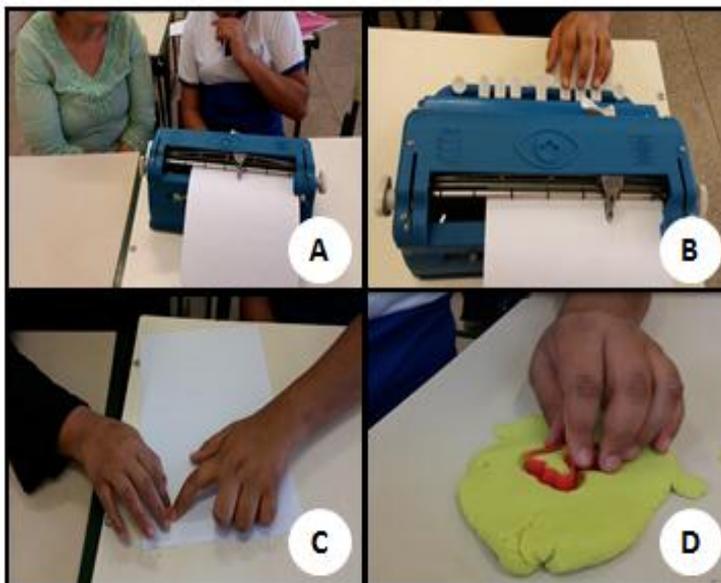
*“[...] ele possui percepção luminosa? Essa percepção luminosa ajuda na orientação e mobilidade? Não ajuda nas atividades pedagógicas, mas ajuda na orientação e mobilidade? Ele tem cegueira severa ou cegueira legal, ele ainda vê algum vulto? As cores ainda o ajudam em sala de aula em alguma atividade? Mas ele precisa utilizar a metodologia braile? [...]”*(Entrevistada nº 6, Apêndice C).

Sobre a aprendizagem em braile, a entrevistada informa que, em muitos casos, é necessário mesclar a metodologia, pois seu domínio possibilita que o aluno acompanhe a classe comum. Isso implica *“[...] mesclar com outros recursos como gravador, software adaptado, o NVDA e outras questões, o próprio leitor [...]”* (Entrevistada nº 6, Apêndice C). Os alunos que apresentam apenas a DV aprendem a metodologia braile mais rápido. Além de ensinar a escrita braile, o professor da sala de recursos precisa participar do processo de inserção dos alunos no ensino regular (SALZEDAS; BRUNS, 1999).

No que concerne à rotina do AEE, as atividades são planejadas e desenvolvidas mediante a necessidade do aluno, assim cada aluno está em uma etapa. Valentina, por exemplo, que é DV e DI, e se encontra na fase de alfabetização em braile, com a intervenção do conteúdo acadêmico em sala de aula, a professora trabalha com palavras geradoras, mesmo sem que ela apresente o pleno domínio do braile e sua metodologia. Nas observações em campo, notou-se que, em relação à fixação de conceitos, é usado material tátil como massa de modelar e moldes como estímulos para a compreensão e a professora arquiva todas as atividades em que a aluna treina a escrita em braile na máquina de escrever (Figura 7).

**Figura 7:** Recursos utilizados pela aluna Valentina.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos, identificadas com letras do alfabeto A. Aula da aluna Valentina utilizando a máquina em braile junto com a professora da sala de recursos, B. Aula Valentina com a mão esquerda posicionada para digitação na máquina braile, C. Mão direita da professora da sala de recursos com o dedo indicador juntamente com o dedo indicador da mão esquerda da aluna Valentina realizando a leitura do braile, D. Mão esquerda da aluna Valentina com o molde vermelho de uma borboleta posicionado na massa de modelar na cor verde.



**Fonte:** Elaboração da própria autora.

A relação da professora da sala de recursos com os alunos DV é tranquila. Segundo seu relato, essa facilidade se dá pelo fato de ser DV “[...] *Como eu sou uma professora também que tenho deficiência visual muitas vezes eu consigo detectar ansiedade que eu já tive, coisas que eu já passei, então fica muito mais fácil fazer intervenções psicopedagógicas [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

No que se refere aos processos relacionados com a sala de recursos, observa-se que a gestão não faz nenhuma intervenção no trabalho da professora, os gestores afirmam que a mesma é capacitada para executar suas tarefas, principalmente por dominar o braile e as tecnologias disponibilizadas na sala. Cabe à professora, apresentar um plano de aula para que a gestão tenha conhecimento de como o trabalho será desenvolvido com cada aluno mediante sua especificidade.

Ao indagar à gestão acerca da professora da sala de recursos, observa-se que seu trabalho é reconhecido pela equipe gestora, assim como sua preparação para desenvolver suas funções. A vice-diretora e a coordenadora pedagógica concordam que a professora veio para somar, proporcionando vários ensinamentos, “[...] *é uma professora assim excelente, ela veio também para somar. Tantas informações que, às vezes, a gente tem dúvida e ela fala [...]*” (Entrevistada nº 2, Apêndice A). O fato de a escola ter uma professora com deficiência acaba por colaborar com processos relativos à inclusão, afinal é um adulto profissional da educação inserido nos espaços de discussões.

Ao questionar como a professora da sala de recursos se articula com os demais professores da sala regular para tratar assuntos referentes à inclusão, a mesma afirma que o

professor do ensino regular tem uma resistência inicial e que, em alguns casos, pode ser superada com a aproximação e convivência mediada pelo professor do AEE.

*“[...] no começo assusta, mas aí com o passar do tempo esse interesse acaba acontecendo e o professor acaba se desenvolvendo..., eles também vêm na sala de recursos pegam alguns materiais para estar facilitando o trabalho dele [...]”* (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

No que concerne à avaliação, esse procedimento tanto no ensino regular como na sala de recursos deve ser contínuo, no qual são levados em consideração vários critérios, instrumentos e metodologias que atendam às necessidades dos alunos. Com relação às avaliações externas (Prova Brasil), um dos alunos teve o direito de realizar a prova ampliada com um leitor. Segundo estudos e pesquisas, o desenvolvimento de métodos de avaliação deve oferecer possibilidades avaliativas de qualidade para todos (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Ao longo da coleta em campo, observou-se um bom relacionamento entre a professora da sala de recursos com demais professores, funcionários e equipe gestora. A diretora sempre se mostrou muito atenciosa e aberta ao diálogo, principalmente em momentos na sala dos professores.

Ao perguntar para a professora da sala de recursos como que é feito o acompanhamento dos alunos de outras cidades pelos professores do ensino regular, ela salienta que *“[...] é uma discussão que eu sempre desenvolvo com a Coordenadora Regional da Educação Especial [...]”* (Entrevistada nº 6, Apêndice C). Uma das alternativas da professora é promover reuniões pedagógicas com esses professores, mas como isso não é possível, a Coordenadora Regional transmite as informações para os professores das outras cidades.

#### **7.4 Práticas inclusivas na escola**

O planejamento curricular a partir da perspectiva inclusiva das necessidades especiais dos alunos ocorre por meio da adaptação curricular nas reuniões de planejamento e replanejamento e na elaboração do PPP. Sobre a prática docente na educação inclusiva, investigou-se como aparecem e são explicitadas as intervenções da gestão no trabalho dos professores do ensino regular que lecionam para alunos com deficiência. Segundo relato da gestão, tal intervenção é realizada por meio da adaptação curricular, como forma de possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento de forma diferenciada, ou seja, por meio de

um trabalho pedagógico que propicie o acompanhamento com a sala, “[...] *a gente percebe que, às vezes, eles não conseguem avançar no currículo. Então, a gente nessa hora é preferível por ‘óculos da verdade’ e fazer para eles aquilo que a gente vê que tá dentro das limitações que eles apresentam [...]*” (Entrevistada nº 1, Apêndice A).

A mesma postura é observada no ensino regular com os professores da classe comum, no caso, Ciências e Biologia, quando uma das professoras informa sobre a importância em adaptar o conteúdo principalmente com relação à linguagem, onde a maneira com que o tema é abordado também influencia na efetividade deste processo.

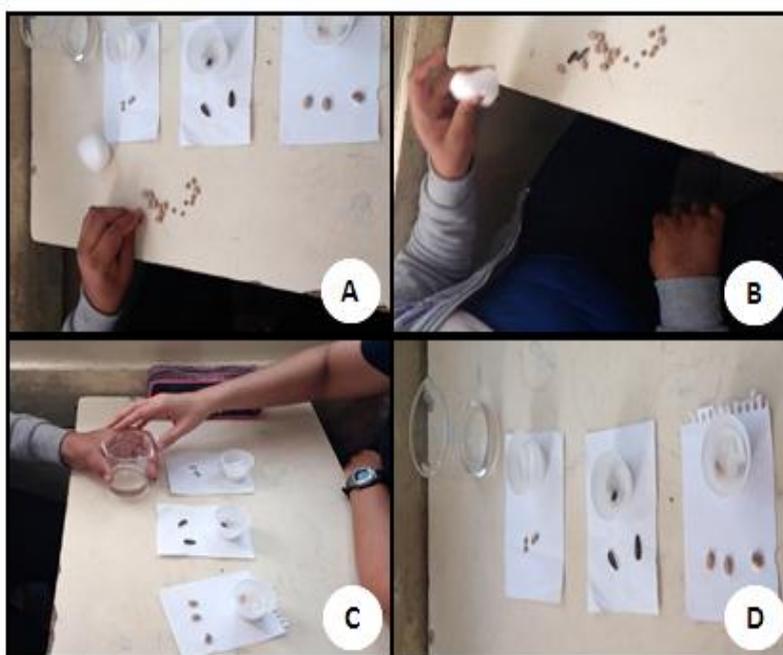
Autores como Leite (2008), ao tratar do tema, afirmam que a execução desse trabalho pedagógico deve ser compartilhada com os profissionais da escola, podendo ser caracterizado por adaptações de grande e pequeno porte, a primeira realizada no PPP, contando com a participação de gestores, professores, funcionários, familiares e alunos, a segunda envolve modificações a serem realizadas no currículo, sendo de responsabilidade do professor, objetivando que o aluno com deficiência possa produzir junto com os demais.

No campo de pesquisa, observou-se que a professora de Ciências utiliza vários recursos para dinamizar a sua aula, empregando esses materiais com os demais alunos da classe regular. Em uma das atividades, todo o experimento foi montado em conjunto, com a professora explicando passo a passo, com o tema “reprodução” referente ao crescimento da semente de girassol, lentilha e feijão, e contou com material que permitisse uma percepção tátil, tais como a semente, o copo de plástico, béquer, algodão e a água.

A aluna DV tateou todos os materiais, onde a professora explicava os conceitos necessários: “*Dentro do feijão tem o embrião que é a sementinha, nós estamos estudando reprodução e você vai reproduzir eles*” (Figura 8), a atividade chamou a atenção dos demais alunos que chegaram perto para ver o que a aluna estava fazendo. A aluna mostrava-se interessada com as aulas diferenciadas proporcionadas pela professora. Conforme os conceitos eram trabalhados, observava-se o estabelecimento de associações com acontecimentos presentes no seu cotidiano.

**Figura 8:** Atividade sobre o tema reprodução com o plantio da semente de girassol, lentilha e feijão.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos, identificadas com letras do alfabeto. A. Aluna tateando o feijão, B. Aluna tateando o algodão, C. Mão direita da professora sobre a mão esquerda da aluna Valentina que segura um béquer com água, D. Atividade finalizada, com o béquer a esquerda e a direita três copos, cada um refere-se a uma semente. Em baixo de cada copo uma folha e em frente de cada copo a semente que foi plantada.

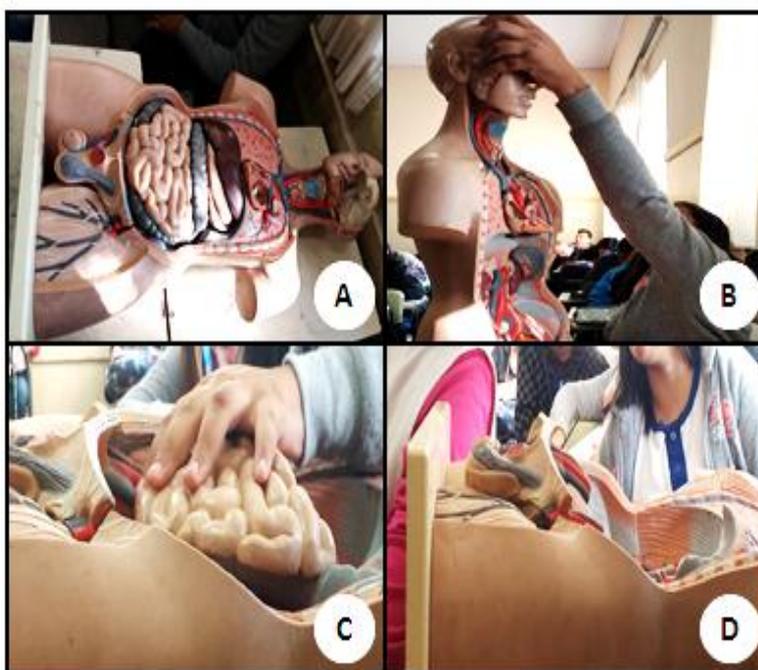


**Fonte:** Elaboração da própria autora.

Outra atividade realizada pela professora de Ciências e que merece destaque é o uso do boneco que representa o corpo humano (Figura 9). Assim, enquanto os alunos faziam a atividade da apostila, a professora apresentava o boneco para a aluna com a explicação da função de alguns órgãos. Desse modo, deixava a aluna explorando o material enquanto ajudava os outros alunos. O material oferecia a possibilidade de a aluna conhecer os órgãos individualmente na qual poderia encaixar novamente no boneco aprendendo a localização dos órgãos.

**Figura 9:** Atividade utilizando modelo do corpo humano com a aluna Valentina.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos, identificadas com letras do alfabeto. A. Boneco do corpo humano, deitado na mesa na horizontal, representando todos os órgãos do corpo humano, B. Boneco na vertical e a mão esquerda da aluna Valentina que veste uma blusa de frio cinza, tateando o cérebro do boneco, C. Aluna com a mão esquerda tateando o intestino, D. Professora com uma blusa de frio rosa ao lado direito da aluna explicando a localização e a função de alguns órgãos.



**Fonte:** Elaboração da própria autora.

Ações e posturas como essa adotadas pelos professores na escola regular nos processos de inclusão de alunos com deficiência acabam por envolver todos os alunos da classe. Laplane e Batista (2008) destacam que, para o desenvolvimento de estratégias de ensino, muitas vezes não se requer recursos diferenciados, mas sempre demanda a presença de um professor atento, inteirado e proativo, capaz de identificar a necessidade dos seus alunos, ou seja, um professor observador.

No caso desta escola, as adaptações curriculares realizadas no ensino de Ciências podem ter sido desencadeadas nas reuniões de ATPC e articuladas pela coordenadora pedagógica, onde as orientações podiam ser compartilhadas pela professora da sala de recursos que, por sua vez, apresentava aos professores metodologias sobre a utilização de materiais em alto relevo e percepção tátil no processo de ensino e aprendizagem, incentivando o trabalho com os recursos didáticos.

Segundo Leite (2008), as adaptações curriculares são pronunciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) visando o desenvolvimento de um currículo que garanta o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. A adaptação torna possível a flexibilização, ou seja, a possibilidade de alterações e/ou modificações no processo educacional, mais especificamente no currículo. Nesse sentido, esse trabalho pedagógico realizado pelo conjunto de profissionais da escola pode garantir desenvolvimento de estratégias e o processo de aprendizagem no ensino regular. Para Candau (2002), é necessário reconstruir a didática, superando a ideia de homogeneizar o ensino com um único método de ensinar.

Tezani (2004) também explicita que promover as adaptações curriculares é um papel fundamental a ser desempenhado pela equipe de gestão concorrendo para subsidiar atividades pedagógicas dos professores e, concomitantemente, dar voz às necessidades específicas dos alunos.

No quesito da avaliação como prática inclusiva, observou-se também a realização de adaptações, segundo a coordenadora: “[...] *O professor vai construir essa avaliação adaptada e vai cobrar o que ele exige desse aluno em cima do que ele trabalhou. Então já foi uma aula adaptada para ele e essa avaliação tem que cumprir objetivo daquela aula adaptada*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A). Os processos avaliativos são diferenciados, assim como as atividades, a professora de Ciências ressalta que a aluna DV participa dos assuntos que são discutidos em sala de aula, responde as perguntas que são feitas para todos os alunos e, com isso, é possível também observá-la. Deste modo, a avaliação é contínua, sendo acompanhada não só por meio do rendimento nas atividades orais, mas também a partir da compreensão e respostas da aluna perante as perguntas elaboradas pela professora com os colegas, ou pela interação estabelecida entre aluno e professor.

Com relação à semana de prova, a professora de Ciências destaca que a aluna,

*“[...] sabe que todo mundo está na semana de provas, ela sabe disso, então eu, por exemplo, no meu caso vou programar uma folha de prova com ela só que a prova será feita comigo, eu vou conversar e vou anotando daquilo que ela vai falando, me relatando para eu ver se ela se lembra daquilo que foi comentado, eu também avalio, por exemplo... a capacidade dela durante a aula de se posicionar frente ao assunto... ela esta articulando melhor as palavras [...]”* (Entrevistada nº 4, Apêndice B).

No decorrer das observações, foi possível acompanhar o processo de avaliação na disciplina de Ciências que ocorreu em etapas diferenciadas<sup>22</sup>. Como nas atividades, a prova também passou por uma adaptação curricular realizada pela professora para a aluna com DV. Anterior a isto, a professora leu com os demais alunos a avaliação tirando as possíveis dúvidas e, posteriormente, sentou-se ao lado da aluna com deficiência para a sua avaliação. Em alguns momentos, a professora tinha que interromper a avaliação da aluna para sanar as dúvidas dos outros alunos. Ao ser avaliada, a aluna mostrou compreender de forma simples o que foi ensinado pela professora no decorrer das aulas, tendo a facilidade de relacionar com outros temas.

### **7.5 Utilização das tecnologias assistivas e materiais didáticos disponíveis**

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apontam diferentes formas de relacionar-se com o conhecimento e sua construção, com novas possibilidades pedagógicas. Nessa perspectiva, utiliza-se a TA para os alunos com deficiência, caracterizada como uma forma de eliminar as barreiras, promovendo acessibilidade e inserindo o indivíduo nos ambientes para que ocorra a aprendizagem (FILHO; DAMASCENO, 2006).

Segundo Silva (2001), as TICs contribuem para renovação da escola, porém essa integração requer propostas de mudanças, sendo que, dentre elas, destaca-se a formação do professor. Alonso e Almeida (2004) também apontam a necessidade da formação continuada de educadores voltada para sua aplicação em serviço e, para isso, é necessária a ressignificação na cultura escolar.

No campo de pesquisa, foi relatada a existência de materiais para os alunos com deficiência, tal como as tecnologias assistivas, os membros da gestão salientaram que os materiais ficam na sala de recursos. De acordo com a diretora para a elaboração de recursos pedagógicos seria necessário “[...] *ter uma avaliação desses alunos uma, uma avaliação mais minuciosa sabe para aí a gente poder preparar ou receber algum material que vai realmente de encontro à necessidade deles [...]*” (Entrevistada nº 1, Apêndice A). No mesmo caminho a vice-diretora afirma que os recursos possibilitam ao professor diversificar a sua aula “[...] *tudo que tem na escola é disponibilizado para o professor, é utilizado em suas aulas para estar diversificando [...]*” (Entrevistada nº 2, Apêndice A).

---

<sup>22</sup>A professora levou uma planta de girassol na qual a aluna Tateou, fazendo o mesmo com as sementes de girassol, lentilha e feijão que tinha um lugar específico na prova para serem coladas, além de ter que fazer o desenho do girassol.

Com relação ao acesso de software para auxiliar no ensino dos alunos com deficiência, a gestão assevera que a sala de recursos faz uso desses recursos tecnológicos. Os softwares de acessibilidade são os programas especiais de computador que facilitam a interação do aluno com a máquina. Para os DV, existem programas como o Dosvox, o Virtual Vision, Jaws e outros (FILHO; DAMASCENO, 2006).

A sala de recursos também conta com livros e máquina em braile, além dos softwares, esses materiais foram apresentados pela professora da sala de recursos na reunião de planejamento, segundo depoimento da gestão:

*“[...] foi em um planejamento assim, a mesa, foi feita assim uma mesa enorme com todo material que a Alice trabalha para eles conhecerem um material que tem de livro em braile, de material da máquina, de tudo que ela disponibiliza na sala dela já foi assim colocado para o professor ver o acervo que tem né que pode ser trabalhado”* (Entrevistada nº 2, Apêndice A).

Por ocasião da participação nas reuniões de ATPC foi possível observar que a coordenadora pedagógica propõe o uso de tecnologias assistivas como forma para trabalhar com os alunos DV, mais especificamente para a Valentina, indicando neste caso o uso do notebook.

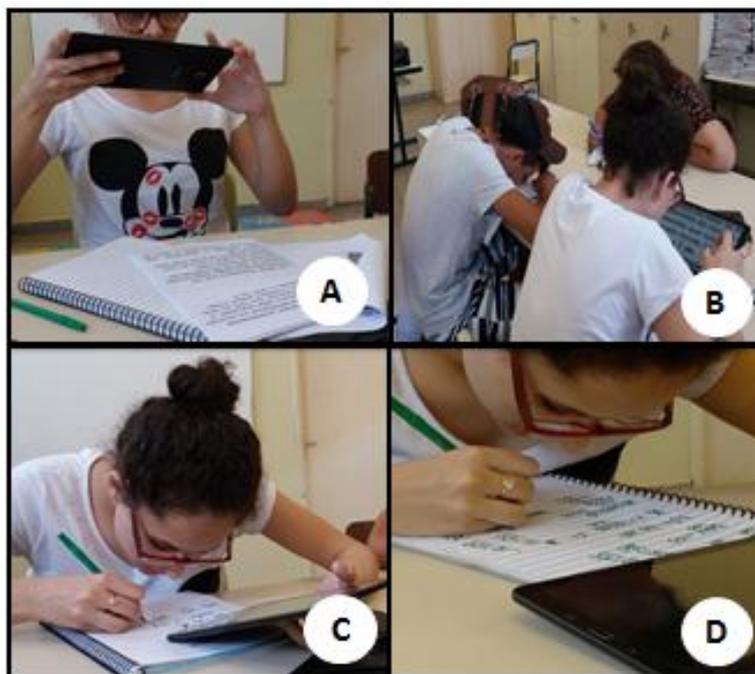
Para Bersch (2017), a sala de recursos tem como objetivo propiciar independência ao deficiente, incluindo-o socialmente com uma maior qualidade de vida, visto que esses recursos possibilitam a comunicação, mobilidade, desenvolvimento de habilidades e aprendizado.

Desta forma, o aluno com baixa visão depende da reeducação visual, isso é explicitado pela participante ao citar casos de alunos que, embora apresentem a mesma visão funcional, se diferenciam no processo de aprendizagem a partir do desenvolvimento que tiveram acesso por ocasião da reeducação.

A professora cita a aluna Natália, *“[...] ela vai lá tira foto do texto, amplia e lê em sala de aula e ela consegue ler rápido, já o Carlos é outra situação, ele não, talvez por não ter todo esse interesse [...]”*(Entrevistada nº 6, Apêndice C) (Figura 10). Para Natália, o *tablet* foi uma TA obtida com recursos próprios de forma a interagir com essa tecnologia favorecendo a sua independência.

**Figura 10:** Recursos utilizados pela aluna Natália.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos, identificadas com letras do alfabeto. A. Aluna Natália posicionado o *tablet* para tirar foto da folha de exercício, B. Professora da sala de recursos a frente de Carlos que está ao lado esquerdo com uma camiseta cinza e Natália ao lado direito realizando as atividades em conjunto com a professora da sala de recursos e Natália ampliando a atividade no *tablet* com a mão direita, C. Natália segurando o *tablet* com a mão esquerda e escrevendo no caderno com a mão direita, D. Natália com a cabeça baixa utilizando o pincel atômico com a mão direita e o *tablet* na cor preta a sua frente.



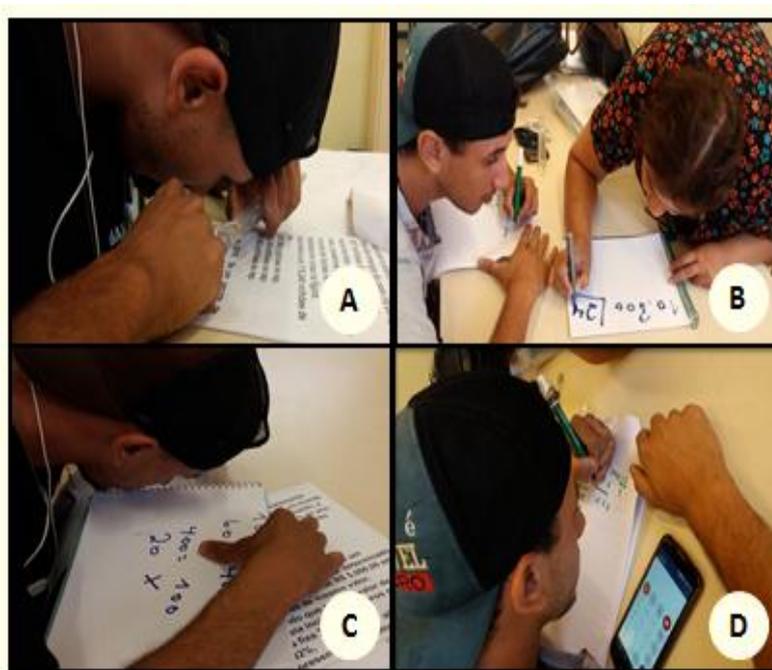
**Fonte:** Elaboração da própria autora.

Outra tecnologia oferecida na sala de recursos é a lupa<sup>23</sup> considerada a extensão do corpo do aluno, este recurso é utilizado quando o aluno apresenta uma visão central muito limitada, possibilitando-o ter uma visão mais funcional, podendo ser usada tanto para escrita ortográfica quanto a digital, até mesmo a calculadora do celular é utilizada para realizar os cálculos (Figura 11). Segundo a professora: “[...] Então ele precisa usar a lupa eletrônica, e aí o que nós fizemos, nós vimos que a mini lupa eletrônica seria funcional para ele, então nós viabilizamos essa mini lupa, ele usa em sala de aula e também a lupa manual em formato de régua que ele põe em cima da letra e lê [...]” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

<sup>23</sup>Seja a lupa eletrônica que funciona com auxílio de energia, sendo conectada em uma tomada ou a lupa manual em formato de régua que apresenta uma lupa munida de uma lente em uma de suas extremidades com capacidade de ampliar textos e imagens.

**Figura 11:** Recursos utilizados pelo aluno Carlos.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos, identificadas com letras do alfabeto. A. Carlos usa camiseta e boné preto está de cabeça baixa, posicionando a lupa manual no olho direito para leitura do material ampliado B. Professora, ao lado esquerdo do aluno Carlos. Ambos utilizando o pincel atômico para resolução dos exercícios, C. Carlos com a mão direita sobre o caderno e a lista de exercícios resolvendo os exercícios, D. Carlos com a mão esquerda segurando um lápis realiza a atividade de matemática e ao lado direito, o celular com a tela na calculadora para fazer os cálculos.



**Fonte:** Elaboração da própria autora.

A mesma depoente informa sobre o uso de computadores e suas limitações devido à falta de internet na escola. Contudo, tal tecnologia, ainda que não em rede, pode auxiliar os alunos com DV no caso de digitação, da ampliação e dos contrastes oferecidos pelos programas é mencionado também auxílio do programa NVDA, tendo em vista que o mouse é um recurso inviável para o DV.

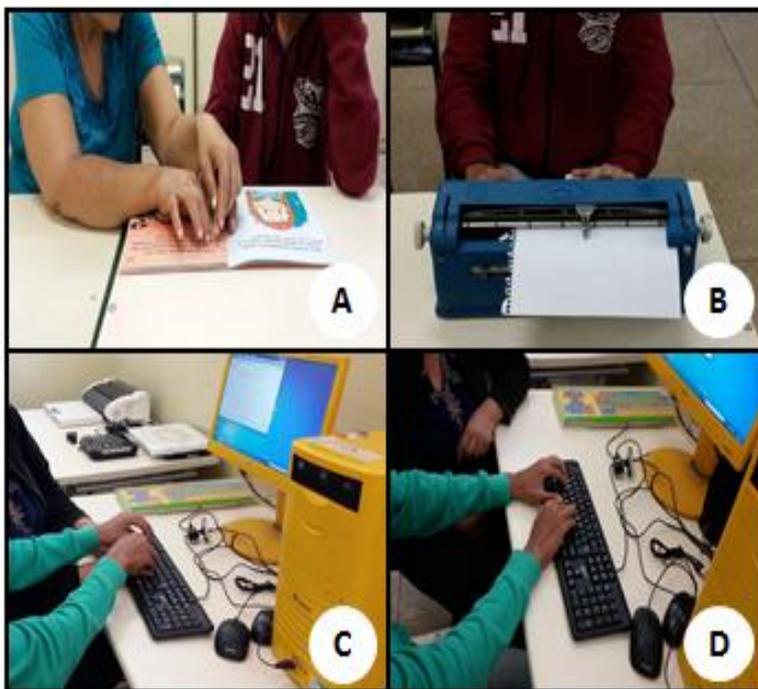
O livro em braile também é uma tecnologia utilizada seja o manual ou o áudio disponível.

*“[...] No realismo, Dom Casmurro e no naturalismo “O Bom Crioulo”, ele faz leitura muito devagar. Então, o que nós fizemos? Nós pegamos o livro em áudio porque para ele ler visualmente não iria dar tempo de estar lendo livro e de ter o conteúdo. Então são recursos que a gente vai buscar na tecnologia [...]” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).*

Embora a professora da sala de recursos reconheça avanços relacionados a TA, destaca em seu depoimento a necessidade de mais investimentos tecnológicos com equipamentos inclusivos relacionados à DV (Figura 12). Assim como, a ausência de formação profissional “[...] *para que nós possamos estar totalmente munidos de um conhecimento tecnológico para vencer a barreira visual [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

**Figura 12:** Recursos utilizados pelo aluno Gabriel.

**Descrição:** Montagem que contém quatro fotos, identificadas com letras do alfabeto. A. Professora da sala de recursos com uma camiseta azul ao lado esquerdo do aluno Gabriel que veste blusa de frio vermelha. A professora com auxílio das mãos posiciona a mão direita do aluno no livro para leitura em braile, B. Aluno com as mãos posicionadas na máquina em braile, digitando, C. Gabriel com uma blusa de frio verde digitando no computador, D. Gabriel treinando a digitação sozinho com as duas mãos no teclado e a professora sentada ao lado esquerdo.



**Fonte:** Elaboração da própria autora.

Em muitos casos, nas salas de recursos que disponibilizam TA, os equipamentos tecnológicos e a sua utilização ficam restritos a esses espaços e a presença de profissionais específicos. Assim, embora exista um potencial que favoreça diretamente o desenvolvimento das pessoas com deficiência por meio do uso de TA, o benefício está longe de ser visível

devido à falta de infraestrutura e capacitação dos profissionais para saberem utilizá-las. (MENDES, 2008). Países, como o Brasil, necessitam desenvolver políticas públicas que tenham como base o uso das tecnologias para os DV. Segundo estatísticas, essa preocupação tem sido negligenciada diante de uma ocorrência crescente nesse campo de necessidades especiais (RODRIGUES, 2010).

Schlünzen e Schlünzen (2006) corroboram salientando que o uso das tecnologias, além de favorecer o processo educacional, propicia a inclusão das pessoas com deficiência, permitindo a comunicação com a comunidade e o desenvolvimento de produções individuais e coletivas.

## **7.6 Formação continuada dos professores em ATPC**

Segundo as entrevistadas da equipe de gestão, as questões sobre inclusão são debatidas em diversos momentos na escola, seja em encontros de ATPC, planejamento, replanejamento reunião com os pais, ou conselho de classe. De acordo com Costa (2016), o tempo destinado à ATPC pode ser utilizado para atividades pedagógicas e de estudos realizados no coletivo, bem como, para o atendimento dos pais ou responsáveis dos alunos.

Ao ser questionada sobre a realização de projetos de formação relacionado com inclusão a diretora afirmou a seguinte situação [...] *não temos hoje nem um projeto de formação continuada para eles..., e nem a secretaria também oferece [...]*” (Entrevistada nº 1, Apêndice A).

As reuniões de ATPC podem ser consideradas como um instrumento a ser utilizado para promover articulações, colocando em prática as políticas de inclusão, em razão disso as questões pedagógicas desenvolvidas pelo professor da sala de recursos podem ser discutidas com os demais professores, concorrendo no compartilhamento de saberes e fazeres e, conseqüentemente, eliminando barreiras dos alunos com ou sem deficiência.

A coordenadora destaca que já participou de cursos voltados para a inclusão, mas indaga que a formação ocorre frequentemente junto com a inserção do aluno deficiente no ensino regular “[...] *não houve uma pré-formação anterior*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A). Para ela, a falta de formação gera uma preocupação, pois “[...] *tem alunos que estão na escola inclusos, mas a gente não tem uma formação específica para trabalhar com esse aluno, não tem material específico, o professor tem salas heterogêneas... com inclusão [...]*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A).

Para Carneiro (2006), a gestão precisa urgentemente de processos formativos relacionados à educação inclusiva onde, mesmo não estando capacitados, podem estimular e incentivar os professores para o desenvolvimento de estratégias que facilitem a participação e a interação de todos os alunos nas atividades oferecidas pela escola. Nas entrevistas, as reuniões de ATPC, são consideradas pela gestão como um meio viável à articulação entre os professores do ensino regular e da sala de recursos e, embora a diretora tenha afirmado que nesses encontros de formação são usados referenciais teóricos referentes à educação inclusiva e subsídios relacionados à aprendizagem do aluno por meio das adaptações curriculares, esses assuntos não foram objeto de pauta em nenhum dos encontros de observação.

Mesmo sendo distintas as atividades desenvolvidas pelo professor da sala de recursos, deve-se ter uma abertura para a articulação com atividades desenvolvidas por professores, coordenadores, supervisores e gestores. Ropoli *et al.* (2010) acentuam que os professores comuns e da educação especial precisam realizar um trabalho interdisciplinar e colaborativo, visando alcançar os objetivos que foram estabelecidos, pois a função de cada um atribui-se a áreas de conhecimento específico.

Ainda para Costa (2016), as reuniões de ATPC proporcionam a realização do trabalho em conjunto, sobretudo quando existe uma organização por meio da elaboração de uma pauta que contemple as atividades a serem realizadas e a troca de experiências, oportunizando o estabelecimento de ações que possam ser relevantes ao próprio grupo.

Segundo depoimento da professora da sala de recursos, a partir do ingresso dos alunos com DV na escola houve uma preocupação dos professores “[...] *são nesses momentos que eu tenho a minha participação mais efetiva... que eu posso participar e contribuir com meu conhecimento muito legal quando isso acontece [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

A professora de Ciências afirma já ter participado de formações na diretoria de ensino em São Paulo ao ter oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica na área de Ciências e Biologia. Entretanto, assim como a diretora, afirma que ultimamente poucas formações têm sido oferecidas e que as reuniões de ATPC acabam sendo o único momento em que ocorrem as trocas de experiências e a divulgação das atividades desenvolvidas “[...] *quando um professor faz uma determinada atividade que ele julga positiva ele descreve, ele tenta conversar com o outro [...]*” (Entrevistada nº 4, Apêndice B).

Observou-se nas reuniões de ATPC que os professores compartilham os problemas vivenciados em sala de aula e a coordenadora, que algumas vezes acompanha aulas dos professores, angaria elementos que podem ser discutidos nessas reuniões.

No ponto de vista de Damiani (2008), o compartilhamento de experiências relaciona-se com o trabalho colaborativo que propicia o enriquecimento da maneira de pensar, agir e resolver problemas. Para a autora, o ato de colaborar um com o outro possibilita o resgate de valores, visto que a sociedade atualmente é alicerçada na competitividade e no individualismo.

Segundo relato da professora da sala de recursos:

*“[...] quando o assunto é abordado, quando surge necessidade, nós encontramos os professores, perguntamos como eles estão, às vezes eles mesmo tomam a iniciativa de me procurar, às vezes eu pergunto e eles acabam tirando uma dúvida [...]”*(Entrevistada nº 6, Apêndice C).

A professora da sala de recursos ratifica esse comportamento em seu relato, dando o exemplo da professora de Ciências: *“[...] ela é muito participativa, ela vem falar das atividades, o que ela pode estar desenvolvendo para estar melhorando [...]”* (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

Nesse contexto, a articulação entre o professor do AEE e os professores do ensino comum são fundantes para o processo de inclusão, a apresentação de fatos significativos, com trocas de experiências, permite a apropriação de conhecimento perpassando pelo processo formativo, configurando o modo de pensar, no qual ocorre a desconstrução de saberes que se desvinculam do senso comum e ascendem a um patamar do conhecimento sistematizado (BEGNAMI, 2013).

Salzedas e Bruns (1999) indicam que essas possibilidades podem ser criadas pelo professor da sala de recursos, assim como aconteceu na escola participante da pesquisa. Os professores também conheceram os instrumentos e receberam orientações de como trabalhar em sala de aula com os alunos DV. Para as autoras, o professor especialista consegue mobilizar os membros da escola com atividades lúdicas nos quais as pessoas que enxergam possam se colocar no lugar do DV seja com uma venda nos olhos ou ser guiado por outra pessoa, despertando sensações que passam despercebidas para quem enxerga.

Atualmente, a formação continuada vai se configurando mediante o interesse de cada grupo, tendo em vista as diversas discussões ocorridas nessas reuniões, o coordenador precisa estar preparado para ser formador e atuar na capacitação dos docentes (BEGNAMI, 2013). É consenso entre os sujeitos participantes da pesquisa a necessidade de formação continuada. Segundo Azevedo e Cunha (2008), a formação e a capacitação dos profissionais é um campo de ampla investigação em meio ao avanço do conhecimento, a formação inicial não é o

suficiente ao longo da trajetória profissional, ou seja, no decorrer do tempo os métodos precisam ser renovados.

Boaventura (2008) também assevera que, para uma escola ser inclusiva, é preciso a capacitação e atualização dos gestores, concorrendo para que assuntos sobre a inclusão sejam pautados nos processos formativos das diferentes unidades escolares mediante suas respectivas necessidades.

A educação inclusiva na formação inicial e continuada é conclamada pelos profissionais da educação, de forma que contemplem a diversidade, promovendo o exercício do direcionamento do olhar para o outro e disseminando uma prática que valorize as diferenças (FREITAS, 2006). Neste contexto é indispensável criar, orientar, articular, mediar propostas educativas, seja em nível de programas ou projetos para definição de novas políticas públicas que subsidiem a educação inclusiva (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

### **7.7 As relações interpessoais na unidade escolar**

O conceito de gestão pressupõe a participação e o envolvimento de determinado grupo. Na escola pesquisada, buscou-se saber sobre como as questões relativas à inclusão são discutidas com alunos e pais que passam por essa experiência.

A gestão afirma que a participação dos pais dos alunos é um dos desafios a serem enfrentados “[...] *eles participam assim quando a gente chama, quando é solicitado [...]*” (Entrevistada nº 2, Apêndice A), ou “[...] *alguns vêm, poucos. Outros vêm até sem uma situação pontual, mas outros comparecem só em dia de reunião de pais e outros nem comparecem, alguns colocam aqui na escola e a escola se vira*” (Entrevistada n.º 3, Apêndice A).

O distanciamento da família com a escola é também citado como uma dificuldade. Nesse sentido, algumas responsabilidades que não são da alçada da escola acabam sendo transferidas para o estabelecimento de ensino, segundo a coordenadora pedagógica “[...] *a escola fica sozinha para trabalhar, tanto o lado da pedagogia, como a questão social também [...]*” (Entrevistada nº 3, Apêndice A).

Para a professora de Ciências, o tema “inclusão” também é trabalhado com os pais logo que o aluno com deficiência passa a fazer parte da escola. A gestão convida esses pais para reuniões, visto que é um momento em que a escola conhece a realidade do aluno e da família. O ambiente familiar e o repertório de cada aluno influenciam na aceitação da diferença, seja com a forma de como lidar com o diferente, com o preconceito ou com

resistências de aceitar o outro. Esse contexto intervém nas relações interpessoais e na interação entre os alunos. Justamente por esse motivo, todos os alunos do ensino regular devem receber orientações relacionadas com a deficiência e as necessidades especiais procedentes, gerando um convívio pautado no respeito (MACIEL, 2000).

Os pais, de forma geral, necessitam ser orientados e sensibilizados para contribuir com a escola na convivência dos alunos com deficiência. Essa participação promove o desenvolvimento de novas estratégias e o enfrentamento de situações-problema (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Este diálogo entre família e escola é essencial, pois juntos podem encontrar formas criativas para que a comunidade como um todo passe a trabalhar para promover a inclusão. São parcerias que podem levar a resultados satisfatórios. Dessa forma, quando os alunos estão bem incluídos em sala de aula significa que os envolvidos se conscientizaram e estão se conscientizando (LOPES; MARQUEZEN, 2000).

Segundo a diretora e sua relação com os alunos, “[...] *converso com eles e seja uma questão de uma ocorrência indisciplinar alguma coisa... é uma relação normal, o discurso meu é o mesmo com eles e o deles eu acho que é até melhor comigo porque eles são sinceros... [...]*” (Entrevistada nº 1, Apêndice A).

Percebe-se que a curiosidade dos demais alunos em relação às necessidades especiais são usadas como estratégias de inclusão, quando a professora se recorda de momentos vividos nos intervalos entre as aulas “[...] *ele ficava cantando e isso chamava a atenção dos outros alunos que queriam saber como era o braille, como que o Alberto usava o computador, como que escrevia, como que o Alberto aprendia, então a gente aproveita esses momentos [...]*” (Entrevistada nº 6, Apêndice C). Ou no relato da professora da sala de recursos “[...] *até os coordenadores achavam que era demais porque a curiosidade era muita*” [...] (Entrevistada nº 6, Apêndice C).

Segundo a professora de Ciências, principalmente na sala frequentada pela aluna com DV, essa discussão é mais abordada quando é realizado um trabalho de explicação mediante atividades diferenciadas que a aluna faz. O trabalho desenvolvido pela professora visa incluir a aluna não apenas na sala, mas também nas demais atividades com a participação dos demais alunos.

O enriquecimento mediante o convívio social com uma pessoa com deficiência é considerado importante, principalmente para o crescimento pessoal dos alunos, que com esta experiência, aprendem a respeitar as diferenças e a subjetividade do outro que compõe o mesmo espaço. Em consonância, Mendes, Rodrigues e Capellini (2003) discutem sobre a

importância da equipe escolar de informar e sensibilizar os alunos sobre a melhor forma de lidar com esta temática. Dessa forma, conviver com a diferença exige um aprendizado que, ao ser colocado em prática, valoriza as potencialidades de cada um com respeito às diferenças.

Esse processo de disponibilizar informações referentes à inclusão para os demais alunos é pertinente e significativo, pois o professor além de contar com o auxílio da gestão e demais funcionários também pode envolver nos processos inclusivos os alunos do ensino regular, que muito ganham na sua formação como cidadão quando aprendem a ajudar os que necessitam, e o considerado mais fundante é que tão importante quanto ajudar é aceitar o outro em sua essência (MENDES; RODRIGUES; CAPELLINI, 2003).

A educação precisa oportunizar aos alunos a descoberta de si e o outro visando uma convivência saudável e humanizada. Coloca-se em prática o aprender a conviver com a diversidade. O diverso não está relacionado apenas ao modo de ser, esse conceito vai além, envolvendo as crenças, ideias, costumes, gêneros, entre outros (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Segundo Mendes, Rodrigues e Capellini (2003), a educação inclusiva, além de informar, precisa sensibilizar a comunidade em geral. A informação tem uma importância que não pode ser desmerecida. Em contrapartida, o processo de sensibilização permite com que a diferença seja reconhecida como a constituição do ser humano e promove a garantia do respeito e aceitação da heterogeneidade.

Assim, quando o AEE é disponibilizado na escola onde o aluno também tem acesso a sala regular, proporciona aos pais a vivência com a experiência inclusiva de acompanhamento do desenvolvimento e escolarização dos filhos, sem ter que recorrer a outras escolas (ROPOLI *et al.* 2010). Porém, observou-se que, devido alguns alunos serem de localidades próximas à cidade na qual está instalada a sala de recursos, os pais se deslocam para ter acesso às informações, mas não com uma frequência diária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da unidade escolar é formar cidadãos para atuar na sociedade. Essa constituição ocorre perante o reconhecimento de identidades específicas, subjetividades únicas o que é apontado quando, por exemplo, refere-se aos alunos com deficiência. Deste modo, e em meio a esta singularidade, a gestão escolar pode desenvolver um papel na educação inclusiva, não como coadjuvante, mas como protagonista.

A inclusão de alunos com deficiência é uma discussão que vem se ampliando, fazendo parte de eventos científicos, como congressos, simpósios e encontros que colaboram com publicações que tangenciam essa temática. Os debates públicos se intensificaram a partir de 1994 por meio das inúmeras Declarações Mundiais e se fortaleceram no país em 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa movimentação em torno da educação especial e da educação inclusiva culminou na garantia de acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular e, concomitantemente, o AEE. Estudos realizados indicam que, embora tenhamos essa pauta há mais de vinte anos, esse assunto e, sobretudo, ações práticas no espaço escolar, ainda se apresentam como incipientes. A inclusão de alunos na escola comum/regular acontece majoritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo ainda bem precoces as pesquisas que relatam esse processo nas demais modalidades, quais sejam os anos finais do ensino fundamental e ensino médio; uma das hipóteses se relaciona às especificidades dos conteúdos disciplinares curriculares, os quais são obrigatórios nesses níveis de ensino, concorrendo para as dificuldades de trabalho com esse público.

O apuramento da investigação indicou o quanto, na pós-graduação, ainda são embrionárias as discussões no ensino de Ciências e Biologia para DV, assim como aspectos relacionados à gestão escolar e à educação inclusiva. Neste sentido, o espaço acadêmico parece ser ainda muito alheio a esses fatores que transitam e reverberam na educação básica.

Diante dessa problemática, buscou-se responder a seguinte questão: **Como a gestão escolar viabiliza a articulação do trabalho pedagógico da professora da sala de recursos com os professores de Ciências e Biologia visando promover a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?**

As hipóteses se construíram a partir da crença de que o trabalho da gestão escolar pode se caracterizar como indutor ou redutor de possibilidades de sucesso nos processos inclusivos escolares. O trabalho se estruturou a partir da revisão bibliográfica atrelada ao estado da arte, da análise documental do PPP, bem como do exame minucioso de legislações e documentos

oficiais relacionados à temática. Para apreensão do problema mediante a realidade, se organizou a pesquisa de campo, tendo como base observações e entrevistas semiestruturadas, que culminaram com o levantamento de categorias (*a priori*) de forma a sustentar o processo de análise de dados.

A possibilidade da realização de pesquisas *in locus* foi preponderante na construção de uma parceria entre a pesquisadora e escola. Diferentemente dos membros da escola, que vivem ordinariamente sua problemática e seus conflitos, coube a pesquisadora observar fatos, acontecimentos, relações, discursos, e, à distância, considerar aspectos que pudessem explicitar ou indicar possíveis análises.

Os pressupostos teóricos associados à gestão escolar; ensino regular; sala de recursos; AEE e educação inclusiva foram se consolidando no decorrer da investigação, contribuindo para a chamada triangulação de dados, que se caracteriza mediante processo composto de análise e vivências pautadas em reflexões.

Embora as políticas inclusivas e a legislação pareçam ser de domínio público, dado a publicidade que se observa nos discursos oficiais, esse assunto ainda é reservado e desconhecido por muitos profissionais da educação. Nesse sentido, o AEE fica subutilizado no espaço escolar, assim como a participação mais efetiva da professora responsável por esse atendimento. Tais observações indicam a necessidade de um trabalho mais minucioso, por parte da equipe gestora das unidades escolares, pertinente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, detalhando os direitos, as conquistas e os serviços oferecidos às pessoas com deficiência na sociedade e, portanto, na escola.

No que concerne à formação continuada, não apenas os docentes, mas também a própria gestão pode se beneficiar por meio das reuniões de ATPC realizadas no espaço escolar. A possibilidade do trabalho coletivo e o encontro de profissionais da escola tornam-se momento pródigo para que as questões de ocorrência diária, as problemáticas vivenciadas em sala de aula, assim como as trocas entre pares possam se efetivar. Na mesma linha, os momentos de encontro, seja no replanejamento, conselho de classe e reunião de pais, podem ser considerados espaços ímpares e cruciais para a sedimentação do trabalho de um grupo.

Durante a pesquisa de campo tivemos a oportunidade de acompanhar a reunião de ATPC, em que na pauta destacavam-se discussões a respeito dos alunos com DV que frequentam a sala regular e a sala do AEE. Nesses momentos de compartilhamento de conhecimentos, de ideias e estratégias de ensino, as professoras de Ciências e da sala de recursos por intermédio da coordenadora pedagógica buscavam formas e possibilidades para qualificar as aulas dessa disciplina para uma aluna DV.

Consequentemente, a professora da sala de recursos instruía, não apenas a professora de Ciências, mas todos os professores presentes na reunião, abordando a melhor forma de ensinar tanto os alunos DV, como os alunos com baixa visão (em alguns casos a indicação passava pela utilização da TA, como por exemplo, notebook). As observações em sala de aula puderam comprovar as vivências de práticas realizadas nos encontros de ATPC junto com os alunos, a percepção tátil, a ampliação de esquemas e de atividades foi ao encontro das necessidades daqueles alunos.

Embora as discussões sejam realizadas nesses momentos formativos e ensejem processos que culminem em novas possibilidades inclusivas nas salas de aula, é evidenciado no campo da pesquisa, que a predisposição dos profissionais da educação conta certamente de forma positiva para a consecução desses objetivos em sala de aula. As questões relacionadas à organização de horários do ATPC podem de certa forma restringir as discussões do AEE, já que a professora da sala de recursos participa efetivamente em um dos encontros, limitando a participação de todos os professores da escola.

Uma observação que merece atenção é o fato do atendimento na sala de recursos ser no período inverso ao do ensino regular. Devido a isto, no momento em que a professora da classe comum necessita de um acompanhamento próximo da especialista, a mesma não está em horário de trabalho. Esta situação requer uma avaliação e com isso um replanejamento que possibilite maior proximidade entre esses profissionais do ensino regular e sala de recursos. Tal necessidade se relaciona com a falta de conhecimento do professor da sala regular, sobre a utilização de diversos materiais que são disponibilizados na sala de recursos, assim como a TA.

O ensino de Ciências e de Biologia em uma perspectiva inclusiva não é uma empreitada fácil, existem especificidades nos conteúdos disciplinares que se tornam um grande desafio para alunos DV ou com baixa visão por serem abstratos. Nesse caso, a solução é trabalhar esquemas táteis aliados com a exploração dos demais sentidos, requerendo materiais específicos que ainda não estão disponíveis. Dessa forma, seria fundamental que esse professor tivesse orientação e tempo disponível para a confecção de materiais didáticos pedagógicos que fossem significativos e representativos para seus alunos. No entanto, o excesso de trabalho desses professores, o número excedente de alunos por turma, a falta de preparo e formação concorrem para essa limitação no trabalho inclusivo. Neste caso, propor uma parceria entre professor do ensino regular e da sala de recursos para a construção de recursos pedagógicos poderia ser viável, de forma que os saberes específicos de cada área pudessem se agrupar.

O tempo de carreira no magistério, as perspectivas profissionais, as diferentes licenciaturas realizadas e os descréditos a respeito dos processos de inclusão de alunos especiais na escola regular também podem imprimir uma condição não favorável à construção de alternativas pedagógicas com esses alunos na classe regular. Outro fator que merece destaque observado no campo da pesquisa é que, muitas vezes, a falta de compromisso dos órgãos governamentais com envio de materiais específicos que deveriam chegar à escola, onde isto não ocorre, acabando por comprometer a realização e/ou participação desses alunos em sala de aula, projetos ou programas institucionais.

Os gestores, nesse cenário, possuem um papel importante no processo formativo da equipe escolar. Por outro lado, apenas orientarem os professores a se dedicarem na formação continuada sobre a inclusão não é o suficiente. É primordial que essa temática seja pautada, que estudos periódicos sejam planejados para serem desenvolvidos, trazendo nessa empreitada os saberes do profissional da sala de recursos de forma que possa compartilhar suas experiências e vivências com os demais profissionais da escola. Isso inclui a participação da equipe gestora, que também, na maioria dos casos, não teve acesso a essas discussões durante sua formação. Tal envolvimento participativo e atuante angariaria conhecimentos que poderão subsidiar a resolução de problemas no cotidiano escolar.

A responsabilidade de formar ou incentivar a formação dos professores não pode e nem deve recair somente na gestão escolar. Nessa tessitura, a Secretaria do Estado de São Paulo, assim como a Diretoria Regional de Ensino, também precisa atuar para a implementação de projetos e programas que sustentem a educação inclusiva realizada nos espaços escolares.

Essa junção de fatores que indicam a ausência de políticas e ações mais efetivas relacionadas ao processo formativo acaba por criar uma condição de fragilidade na equipe de gestão da escola que, em alguns momentos, questiona-se sobre seus papéis na educação inclusiva. Os assuntos relacionados à inclusão debatidos com os grupos tornam-se superficiais dado ao escasso conhecimento nessa área, impetrando assim esse fazer pedagógico à professora da sala de recurso que tem a formação e a predisposição para o trabalho inclusivo.

Entretanto, além das demandas pedagógicas, os gestores também estão envolvidos com as questões administrativas, que englobam as adaptações das estruturas arquitetônicas, por meio da acessibilidade (rampas na frente da escola e rampas laterais, banheiros adaptados, piso tátil, etc.) que contribuem na autonomia e protagonismo aos DV.

As questões que envolvem a educação inclusiva na escola são retratadas no PPP, embora apareça o reconhecimento à diversidade e o direito do aluno com deficiência ao

ensino regular. O assunto é pouco descrito e aparece timidamente sem oferecer maiores detalhes que poderiam colaborar com um planejamento de ações, envolvendo a comunidade escolar em torno desse objetivo.

Sabe-se que a inclusão não se relaciona apenas a alunos com deficiência, mas expande a discussão da heterogeneidade encontrada na escola. Nesse caso, a cultura da escola, que tem sido secularmente tão arraigada em modelos preconcebidos e estereotipados deve e precisa ser revista. Aspectos de socialização referentes às relações étnicas raciais, socioeconômica, gênero, religião, questões de ensino, de aprendizagem, de avaliação precisam ser rediscutidos pelos grupos constituídos na realidade escolar.

Essas ações são fundamentais para a construção de propostas pedagógicas e curriculares que visem conscientizar, incentivar e sensibilizar a comunidade como um todo para atender às necessidades e suprir as expectativas dos sujeitos que creditam à escola espaço de inclusão e ascensão social por meio da construção do conhecimento.

Finalmente, a correlação desses dados foi dando pistas para a resposta da pergunta da pesquisa: a gestão escolar, por meio de sua equipe, tenta na medida do possível promover a articulação inclusiva na escola. A presente investigação identificou avanços significativos no que tange à viabilidade criada pela gestão para que professores do ensino regular, como Ciências e Biologia e a professora da sala de recursos, se articulassem para efetivar o AEE na classe comum. No entanto, a articulação possibilitada pela gestão, no caso o coordenador pedagógico, se restringia às reuniões pedagógicas apresentando limitações.

No caso da inclusão de alunos com deficiência, parecem ser necessárias ações mais direcionadas e coordenadas, de forma que, paulatinamente, se construam experiências que se consubstanciem e proponham a constituição de uma ‘nova cultura’, a cultura inclusiva. Esse trabalho é, por excelência, democrático por pressupor a participação, colaboração, ações coletivas e discussões colegiadas.

Além disso, envolve o assento da comunidade escolar, a inclusão destaca novas perspectivas nas relações sociais, imprime modalidades diferenciadas, como no caso a necessidade do ‘encontro’. É preciso que as pessoas se encontrem, na igualdade, na diferença, na homogeneidade e na diversidade.

Pode-se ir além ao destacar que a possibilidade desses encontros torna possível não apenas a articulação entre professores do ensino regular e sala de recursos de outras unidades, mas também dos próprios gestores que podem trocar experiências e estratégias de ensino que podem ser adaptadas à realidade da escola e consolidar a articulação entre os professores e a

garantia de uma inclusão efetiva no ensino regular, pautada em propostas pedagógicas que atendam a todos.

Assim sendo, os resultados desse estudo, além de evidenciar a importância da articulação viabilizada pela gestão escolar, revela a importância da formação continuada dos docentes do ensino regular, sala de recursos e equipe gestora para que o conhecimento possibilite o estabelecimento de alternativas inclusivas.

Portanto, este estudo visou contribuir com o meio acadêmico por intermédio da necessidade de pesquisas que investiguem essas temáticas, caracterizando a gestão escolar como uma das esferas da escola que podem efetivar a inclusão possibilitando a articulação entre os professores, além de contribuir para que a escola participante da pesquisa e outras escolas possam refletir, analisando e aperfeiçoando suas práticas por meio da sensibilização e o reconhecimento das diferenças como um atributo humano.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, M.; ALMEIDA, M. E. B. **Inserção de tecnologias na escola e formação continuada e em serviço de gestores**. PUC-SP, p. 1-9, 2004. Disponível em: <[http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto14.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto14.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2018.
- ALVES, J. A. L. A Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social e os paradoxos de Copenhague. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 40, n. 1, p. 142-166, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-73291997000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100006)> Acesso em: 06 nov. 2016.
- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006, 36 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- ANDRADINA. Nossa cidade. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2PG9XAM>>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, p. 1-56, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.
- ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v.5, n.2, 2012, p.58-82. Disponível em:<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3238>>. Acesso em: 04 jan. 2017.
- ARRUDA, M. P. O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 14, n. 2, p. 290-303, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1235/1250>>. Acesso em: 14 mai. 2015.
- ARAÚJO, A. C. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/116/305>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 18, n.31, p.53-72, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2LbZPRR>>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 23, n.1, p. 24-34, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.21, n.1, p. 7-15, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a03v21n1.pdf>>. Acesso em: 07 mar.2018.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2004.

BAZON, F.V.M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. 2009. 574 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122009-102937/en.php>>. Acesso em 19 mar. 2018.

BEGNAMI, M. L.V. **Formação Continuada**: O HTPC como espaço para a autonomia formativa. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano, UNISAL, Americana, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2MnAGjJ>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva, Tecnologia e Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, p. 1-20, 2017. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2018.

BETINI, G. A. A construção do projeto político-pedagógico da escola. **Revista Ped. Espírito Santo do Pinhal**. São Paulo, v. 01, n. 03, p.37-44, 2005. Disponível em: <[http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP\\_texto\\_01.pdf](http://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BEZERRA, M. J. S.; OLIVEIRA, G. F. Escola Inclusiva: Articulação Curricular. **Id online Revista multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n. 31. Supl3, p. 237-245, 2016. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/564/768>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

BLOG DE GEOGRAFIA. **Mapa do estado de São Paulo**. 2018. Disponível em: <<https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/02/mapa-do-estado-de-sao-paulo.html>>. Acesso em: 13 set. 2018.

BOAVENTURA, R.S. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, 2008. Disponível em :<<https://bit.ly/2usghTu>>. Disponível em: 03 nov. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Ed. Porto, 1994, 336 p.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual**: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1236>>. Acesso em: 08 mar.2018.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**. Capivari, v.1, n.4, p.30-38, 2010. Disponível em: <[http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacao/mstech/pdf/d3/aula04/FOP\\_d03\\_a04\\_t07b.pdf](http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacao/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf)>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 09 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 08 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 21 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 08 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 14 nov.2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)> Acesso em: 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência.** 1975. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual.** Conteúdo: Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, DF, Seesp, 2001a. 196 p. v. 1. Fascículos I-II-III. (Série Atualidades Pedagógicas; 6). Disponível em: <<https://bit.ly/2zHaL5j>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial, 2001c. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jpign>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação dos Direitos Humanos**, 2013. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão. Disponível em: <<https://bit.ly/2oaMF9m>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**, 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP **Censo Escolar**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei (Da Sra. Erika Kokay)**. Institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de 0 a 3 (três) anos – Precoce. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial - SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007b. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial - SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008c. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**, Brasília: CORDE, 2009c. 138 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2GGb2FE>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRAUN, P. VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 81 p. Disponível em: <<https://bit.ly/2NR4K98>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/298/29812455006/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 7, n. 1, p. 21-33, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v7n1/v7n1a03.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VIVEIROS, E. R. Trabalhando conceitos de óptica e eletromagnetismo com alunos com deficiência visual e videntes. In: **X ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**, 10, 2006, Londrina, São Paulo, UNESP, 2006. p. 01-12.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p.45- 57,2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 21. Fev.2017.

CARDINALI, S.M.M.; FERREIRA, A. C. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Revista Benjamin Constant**, v.1, n.46, p. 1-10, 2010. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/revistas/256-edicao-46-agosto-de-2010>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

CARDOZO, P. S. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, p.39-54, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/iniciacaoocientifica/article/viewFile/2982/3492>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

CARMO, W. R. **Cartografia tátil escolar: experiências com a construção e materiais didáticos e com a formação continuada de professores.** 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08032010-124510/pt-br.php>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

CARNEIRO, R. U.C. **Formação em serviço sobre a gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas da educação infantil.** 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2ulz6ZB>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

CARVALHO, R. E. O direito de ter direitos. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância.** Brasília, Ministério da Educação, SEED, p. 17-26, 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/2zA1JY3>>. Acesso 30 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n.26, p. 19 - 30, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2LdOoWt>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

CATÃO, M. G. O. A otimização das necessidades humanas fundamentais a partir do efetivo atendimento: teoria das necessidades básicas. **Revista Dat@venia**, v.7, n. 2, p.155-164, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/3633-10924-1/2062>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Os recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, Ed.5, p.1-6, 1996. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/revistas/200-edicao-05-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CHATEAU, A.; BAILLY, S.; CIEKANSKI, M. Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation. **Alsic**, v. 18, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/alsic/2838>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2006, 143 p.

CLOSS, K. M. Um diálogo sobre a inclusão a partir da gestão escolar e seus atores. In: **XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 12, 2015, Paraná, Pontífice Universidade Católica (PUC), p. 8634–8650. Disponível em: <<https://bit.ly/2NUwtZF>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COSTA, U. G. A formação continuada de professores em ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. **Revista Ambiente Educação.** São Paulo, v. 9, n. 1, p. 118-129, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KQhNdm>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes.** 2009. 399 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/pt-br.php>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática d educação: exigências e desafios. **RBPAAE**, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002b. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, v.23, n.3, p. 483-495, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>>. Acesso em: 07 nov.2016.

D' ÁGUA, S. V. N. L. **Sob o prisma da inclusão, desvelando a exclusão**. 2003. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo). Pontífice Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino: análise da experiência da diretoria de ensino regional de Franca - desafios e possibilidades**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). Pontífice Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo. 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040517.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. A formação docente frente a diversidade e a inclusão: desafios a serem repensados. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 11, **CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 1, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 4713-4725. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/139693>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**. Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011. Disponível em: <<http://200.239.128.16/handle/123456789/4905>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico Científico editado pela Anpae, v.27, n.3, p. 361-588. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26413/15405>>. Acesso em: 07 set. 2017.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566>>. Acesso em: 07 sets. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaios Pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 209-215. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Disponível em: 03 mar. 2018.

FILHO, T. A. G.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 2, p. 25 - 32. 2006. Disponível em: <<http://files.diees-semed.webnode.com/200002004-c2fa4c3f47/revistainclusao2.pdf#page=25>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, S. N. Educação e formação de professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Ensaios Pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 239-245. Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Disponível em: 01 mai. 2018.

\_\_\_\_\_; TEIXEIRA, C. T.; RECH, A. J. D. Alunos com deficiência em situação de acolhimento institucional: desafios para a gestão e a inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p.2104-2124, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8214/6048>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M.; OLIVEIRA, J. P.; FREITAS, C. C. G. A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa “Educação inclusiva: Direito a diversidade”. **Revista Espacios**, v. 37, n.33, p.1-15, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373308.html>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

FÁVERO, E. A. G., PANTOJA, L. M. P., MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. MEC/SEESP. Brasília, p. 1-60, 2007. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

FELICIO, N. C.; FANTACINI, R. A. F.; TOREZAN, K. R. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508/519>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Editora UFJF, v. 8, n. 1 e 2, p. 1-10, 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~adelauxen/textos/analiselivrosdida.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

FERRONATO, R. **A Construção de Instrumento de Inclusão no Ensino da Matemática**. 2002. 126 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82939/PEPS2320D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed Loyola, 2009, p. 17-24.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed Loyola, 2009, p. 33-37.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36-46.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Conae, p. 1-34, 2014. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor- coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed Loyola, 2009. p. 9-16.

GASPARETTO, M. E. R. F.; MONTILHA, R. C. I.; ARRUDA, S. M. C. P.; SPERQUE, J.; AZEVEDO, T. L.; NOBRE, M. I. R. S. Utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva por Escolares com Deficiência Visual. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 113-130, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/23190>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

GERMANI, L. B.; COSTA, M. R. N.; VIEIRA, N. J. W. Proposta de política pública educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 28, p. 209-2017, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a3.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991, 156 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v.10, n.1, p. 134-141, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2m8y9ix>>. Acesso em 05 jan. 2017.

\_\_\_\_\_.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, n. 24, p. 33-40, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2NRLYP9>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre à iniciação da pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2001. 79 p.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: direito de todos os Brasileiros. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância**. Brasília, Ministério da Educação, SEED, p. 27-34, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso 30 mai. 2018.

GOLIN, G.; NOGUEIRA, R. E. ALEXANDRE, G. C.; CABRAL, J. M. Mapas mentais de deficientes visuais como suporte ao design da informação urbana na Web. **Revista Brasileira de Design da Informação**, v. 6, n. 1, p. 15-25, 2009. Disponível em: <<https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/67>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

GOOGLE MAPS. Localização de Andradina. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2MqsGi1>> Acesso em: 13 set. 2018.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/107>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HEINZEN, V. A. **Mapas táteis como recursos didáticos-suporte para o ensino de ciências aos alunos com deficiência visual**. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais) - Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/272>>. Acesso em 14 jun. 2018.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.77-96.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBCTI.). **O que é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em:<<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

JORGE, V. L. **Recursos didáticos no Ensino de Ciências para alunos com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant**. 2010. 46 f. Monografia (Título em Licenciatura plena em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2pjuGU6>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado, 6., 2011, Nova Almeida-Serra/ES. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebello-SNPEE.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

LACERDA, C. B F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Revista Cadernos Cedes.** Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Revista Cadernos Cedes.** Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru, v.12, p. 1-32, MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LIPPE, E.M.O. **Ensino de Ciências e Deficiência Visual: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão.** 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2NHhtq8>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A Pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Cadernos Cedes.** Campinas, v.28, n.75, p.171-190, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a03.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia.** Londrina, v.1, n.1, p. 35-58, 2008. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n. 15, p. 43-49, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2LavNe5>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

LÜCK, H.. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: Gestão Escolar e Formação de Gestores. **Em Aberto.** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2JgNQgE>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Ed. Edur, 2011.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

MANGA, V. P. B. B. **O aluno cego e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2364>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**. Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2MKT9ac>> Acesso em: 19 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006. 64 p.

\_\_\_\_\_.;PRIETRO, A. G. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MARIZ, G. F. **O uso de modelos tridimensionais como ferramenta pedagógica no ensino de Biologia para estudantes com deficiência visual**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2MDdcLA>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 8-18, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702/37440>> Acesso em: 03 mai. 2018.

MATOS, I. S. **Formação continuada de professores do AEE – Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2L8jMc5>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

MATTOS, G. F. F. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 09, p. 103-117, 2010. Disponível em:<<https://bit.ly/2KWxOhG>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_.; D' ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociologia**. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p. 387-559, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, São Paulo: Ed. Junqueira & Marin, 2010.

\_\_\_\_\_.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2KRFPEN>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

MENDES, G. M. L.; PLETSH, M. D.; SILVA, F. T. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MENDONÇA, A.; MIGUEL, C.; NEVES, G; MICAELLO, M.; REINO. V. **Alunos Cegos e com baixa visão – orientações curriculares**. Ministério da Educação, p. 1-88, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2mhbiBs>> Acesso em: 05 jun. 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.. **Verbetes Conferência de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 06 de nov. 2016.

MENIN, A. M. C. S. Planejamento e avaliação de currículo: o percurso para a formação de gestores educacionais. In: RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. C. (Orgs.). **Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005, p. 59-64.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A Nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiência. **Ponto de Vista – Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 30-35, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1517/1531>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos da História da Educação**. Uberlândia, v. 7, n. 7, p. 29-44, 2008a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MIRANDA, M. J. C. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 3. n. 1 e 2, p. 1-21, 2008b. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2678>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

MONTEIRO, A. C. R. **A formação de professores e a diversidade cultural nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontífice Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2013 Disponível em: <<https://bit.ly/2KO70Ac>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MONTEBLANCO, V. M. **A escola comum/educação especial: a relação da gestão e as práticas inclusivas**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7190>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

\_\_\_\_\_.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 224.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E. ; MESQUITA, F.; PEREIRA, J. ; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.27, n.82, p.92-108, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, São Paulo, v. 10, n.20, p. 37-40, 1998. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, p. 1-19, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2L3ASrP>>. Acesso em: 03 jan.2017.

NETO, J. C. M. A Educação pela pedra e outros poemas. **Tecendo a manhã**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 219.

NOBRE, S. A. O.; SILVA, F. R. F. Métodos e práticas do ensino de Biologia para jovens especiais na escola de ensino médio Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, Iguatu/CE. **Revista SBEnBIO**, n. 7, p. 2105-2116, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2L4NrDa>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

NUNES, P. M. S. **História Educacional do Cego e seus Aspectos Legais**. 2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/historia-educacional-do-cego-e-seus-aspectos-legais/43846>>. Acesso em 08 nov. 2016.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2qZXL16>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

NUNES, E. V.; DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A. As tecnologias assistivas e a pessoa cega. **DataGramZero**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.1-12, 2014. Disponível em: <<https://infobci.wordpress.com/category/datagramazero/page/2/>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2KrMIJb>>. Acesso em: 07 set. 2017.

OLIVEIRA, A. A. **Um olhar sobre o ensino de ciências e biologia para alunos deficientes visuais**. 2018. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_11892 DISSERTA%C7%C3O%20ANDRESSA%20TABELA%20DEITADA.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11892 DISSERTA%C7%C3O%20ANDRESSA%20TABELA%20DEITADA.pdf)>. Acesso em 05 jun. 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. Cortez Editora, 1997.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 29-42, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611/3091>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas das perspectivas dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2016.

PIOVESAN, F. Proteção dos Direitos à Igualdade e à Diferença no Sistema Global. In: DIAS, J.; FERREIRA, L. C.; GUGEL, M. A.; FILHO, W. M. C. (Orgs). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2014, p. 9-19. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08 nov.2016.

\_\_\_\_\_.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, Distrito Federal, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1935/193523804012/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

PINHEIRO, C. R. **A gestão educacional inclusiva na escola**. 2015. 58 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST\\_71601781a0463558762e45166aed6277](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_71601781a0463558762e45166aed6277)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.1, p.111-130, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2NE7Sba>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.106-121.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

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**. In: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 1-52. Disponível em: <<https://bit.ly/2zy5vkw>>. Acesso em: 07 set. 2017.

RODRIGUES, F. S. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) por alunos cegos em escola pública municipal de Fortaleza**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3175>>. Acesso em 22 mai. 2018.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual- Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília: DF, p.1 - 57, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2018.

SALZEDAS, P. L, BRUNS, M. A. T. Adolescer: a vivência de portadores de deficiência visual. **Revista Benjamim Constant**, v. 12, p. 1-18, 1999. Disponível: <<http://www.ibc.gov.br/revistas/207-edicao-12-julho-de-1999>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SANT’ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SANTANA, D. R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 14, n. 60, p. 230-245, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640557/8116>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44. 2002. Disponível em: <<http://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf#page=27>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SANTOS, M. J. **A escolarização do aluno com deficiência Visual e sua experiência educacional**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2rvt8V1>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SANTOS, M. T. C. T. **O Projeto Político- Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática**. In: Ministério da Educação-Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010. p. 11-17. Disponível em: <<https://bit.ly/2zy5vkw>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOS, R. R. S. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2QLCrKY>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SANTOS, V. O que é e como fazer “Revisão da Literatura” na pesquisa teológica. **Fides Reformata**, v. 17, n. 1, p. 89-104, 2012. Disponível em: <[http://mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/Fides\\_Reformata/17/17\\_1artigo6.pdf](http://mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/Fides_Reformata/17/17_1artigo6.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SANTOS, A. J. **Tecnologias da Informação e Comunicação na vida profissional do cego congênito**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135489>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

SANTOS, Y. B. S.; OLIVEIRA, E. G. O princípio da igualdade e a pessoa com deficiência. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa, v. 11, n.2, p. 429- 440, 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo5evol11-2.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 61, de 11 de nov. de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2MCjeNs>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SASSAKI, R. K. Por que o nome "Tecnologia Assistiva"? In: **Assistiva: tecnologia e educação**. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#porque>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: Ed. RNR, 2003.

\_\_\_\_\_. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, v. 10, n. 58, p.20-30, 2007.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, J. K., J. Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, n.2, p.46-51, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SILVA, B. D. A tecnologia é uma estratégia. In: DIAS, P.; FREITAS, V. (org.). **Actas da II Conferência Internacional Desafios**, 2001. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, p. 839-859. Disponível em: <<https://bit.ly/2poTkBh>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, T. A. R. **Desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino de verminoses para deficientes visuais**. 2008. 45 f. Monografia (Título Licenciado em Ciências Biológicas) Centro de Biociências e Biotecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://docslide.com.br/documents/desenvolvimento-de-recursos-didaticos-para-o-ensino-de-verminoses-para-deficientes-visuais-tatiana-andrade-rocha-da-silva.html>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SILVA, R. S. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em escolas estaduais**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Maquenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2uhXZVX>>. Acesso em 05 jan. 2017.

SILVA, A. M. M. A. **Gestão Democrática: caminhos e descaminhos da prática do gestor no cotidiano escolar**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 2012. Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4243>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, M. D. **O Ensino de Ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental a estudantes com cegueira**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122691>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, L. G. S. **Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, D. V.; COSTA, F. A. S. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; CARNEIRO, R. U. C. Concepções da equipe escolar sobre a gestão escolar e a escola inclusiva. **Revista Paulista de Educação**. Bauru, v. 1, n. 1, p. 41-55, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125171/ISSN2238-7153-2012-01-01-41-55.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7873.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SILVA, A. F.; ELSSEN, I. Uma sociedade inclusivista para as famílias portadoras de membros com necessidade especial. **Revista Família, Saúde e Desenvolvimento**. Curitiba, v.8, n.2, p.154-162, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/refased/article/view/7992/5637>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; SOUZA, V. R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 13, n.1, p. 32-47, 2014. Disponível em: <[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC\\_13\\_1\\_3\\_ex710.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_1_3_ex710.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2820/282021777006/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Revisada e atualizada. Florianópolis p. 1-121, 2001. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>>. Acesso em 20 nov.2017

SILVEIRA, S, M. P. **A gestão para a Inclusão: uma pesquisa ação colaborativa no meio escolar**. 2009. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6642/1/2009\\_tese\\_smpsilveira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6642/1/2009_tese_smpsilveira.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SOUZA, F. D. **Análise do Projeto Político-Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração: Educação Especial no Brasil) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2009. Disponível em:<<https://bit.ly/2QGrzhk>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SOUZA, J. C. M.; PRADO, C. C. Análise do ensino de Ciências Biológicas para alunos com deficiência visual em escolas do Distrito Federal. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v.05, n. 02, p.459-486, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2piZFvB>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012. Disponível em: <[http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC\\_11\\_2\\_2\\_ex500.pdf](http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_2_2_ex500.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2018.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Fundamentos da Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: Fundamentos da Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2xqyROb>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 6, p. 1-21, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249/6131>>. Acesso em 04 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2078/1253>>. Acesso em: 13 set. 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien**, 1990, p. 1-8. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para todos**. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993, p. 1-3. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, p.1-6, 1998. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBiUSP). **O que é?** Disponível em: <[www.buscaintegrada.usp.br](http://www.buscaintegrada.usp.br)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Ed. Libertad, 2009. 213 p.

VAZ, J. M. C.; PAULINO, A. L. S.; BAZON, F. V. M.; KIILL, K. B.; ORLANDO, T. C.; REIS, M. X.; MELLO, C. Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n.3, p. 81- 104, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2447/1847>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

VEIGA, I. P. A. O Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político – Pedagógico**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico Científico editado pela Anpae. Goiânia, v.23, n.1, p. 53-69, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/19013>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2999>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**YOSHIKAWA, R. C. Possibilidades de aprendizagem na elaboração de materiais didáticos de Biologia com educandos deficientes visuais.** 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - São Paulo/SP. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista da Gestão Escolar

#### **Formação Profissional:**

- 1) Qual a sua formação acadêmica e o tempo de serviço?
- 2) Como você vê o trabalho da Gestão Escolar?
- 3) Como são distribuídas as funções da gestão da escola (diretor/vice-diretor/ coordenador pedagógico)?
- 4) Quais os aspectos que acredita ser mais relevantes nessa função?
- 5) Quais são as facilidades?
- 6) Quais são as dificuldades?
- 7) Quais são os desafios?

#### **Educação Inclusiva:**

- 8) Como você vê a educação inclusiva na Escola?
- 9) Qual é a sua percepção acerca do Atendimento Educacional Especializado?
- 10) Como você vê a inclusão dos alunos?
- 11) Como vê os alunos de inclusão?
- 12) Como começou o processo de Inclusão na Escola? Como foi a história da inclusão na escola?
- 13) Como são discutidas as questões sobre inclusão na escola?
- 14) Quais os trâmites/protocolos realizados para receber um aluno com deficiência?
- 15) Como é a relação no dia-a-dia da gestão com os alunos com deficiência?

#### **Prática Docente na Inclusão:**

- 16) A gestão faz algum tipo de intervenção na prática do docente que atua com alunos de inclusão na sala regular?
- 17) Como os docentes trabalham o processo de ensino e de aprendizagem com os alunos que estão no processo de inclusão?
- 18) Existem materiais adaptados para os alunos com deficiência? Como são organizados e selecionados esses materiais (tecnologias assistivas) nas situações de ensino e aprendizagem na sala regular?
- 19) Como esses materiais são utilizados (tecnologias assistivas) na sala de recursos?

- 20) Como ocorre o acompanhamento/ desempenho dos processos de aprendizagem?
- 21) Como são organizados os processos de avaliação dos alunos de inclusão?

### **Professora da Sala de Recursos**

- 22) A gestão faz algum tipo de intervenção na prática do docente que atua na sala de recursos?
- 23) Como a gestão vê a professora da sala de recursos na escola regular?
- 24) A professora da sala de recursos participa das reuniões de ATPC? De que forma?
- 25) As questões pedagógicas que ocorrem na sala de recursos são discutidas com os demais professores da escola por ocasião do ATPC?

### **Formação Continuada**

- 26) Existe na unidade escolar algum projeto de formação relacionada ao processo de inclusão na escola? Em caso afirmativo, por favor, descreva.
- 27) Como são discutidos os avanços e retrocessões dos alunos com deficiência pelas professoras da sala de recursos e da sala do ensino regular?
- 28) A partir dos conteúdos curriculares, como são discutidos e organizados as adaptações e os materiais para os alunos com deficiência? Quem faz essa adaptação?
- 29) Nas ATPC ou reuniões pedagógicas são propostas atividades didáticas diferenciadas para os alunos com deficiência?
- 30) Como os professores envolvidos com o processo de inclusão na escola (professores da mesma disciplina/professores da sala do ensino regular e professora da sala de recursos) se articulam? Existe algum momento específico que ocorre esse trabalho?
- 31) Como a escola procede com os alunos de inclusão por ocasião das avaliações externas (ex: SARESP)?

### **Tecnologias Assistivas**

- 32) Como é organizado e disponibilizado os materiais didáticos impressos ou em DVDs e recursos tecnológicos para aprendizagem dos alunos e suas necessidades individuais?
- 33) Com relação aos recursos tecnológicos a escola tem acesso a software para auxiliar no ensino de alunos com deficiência?
- 34) Os alunos, Professores do ensino regular e Professor da sala de recursos têm acesso e dominam a utilização? Relate.

### **Comunidade Escolar**

- 35) Como a unidade escolar trabalha com professores, funcionários, pais e alunos as questões de inclusão?
- 36) Como os pais de alunos de inclusão participam do cotidiano escolar?
- 37) Como os demais pais de alunos acessam ou discutem essa temática?
- 38) É realizado discussões sobre inclusão com os demais alunos da escola? Em caso afirmativo, de que forma?

### **Estrutura Arquitetônica da Unidade Escolar**

- 39) Qual é a acessibilidade da escola para pessoas com deficiência?
- 40) Qual é a estrutura física que a escola oferece para essa finalidade?
- 41) A partir da inclusão de pessoas com deficiência na escola houve na escola alguma mudança em sua estrutura arquitetônica?
- 42) Existe alguma questão que gostaria de relatar/explicitar e que não fez parte dessa investigação? Espaço aberto.

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista das professoras de Ciências e Biologia**

### **Formação Profissional:**

- 1) Qual a sua formação acadêmica e o tempo de serviço?
- 2) Quais os aspectos que acredita ser mais relevantes na sua função?
- 3) Quais são os desafios?

### **Educação Inclusiva:**

- 4) Como você vê a educação inclusiva na Escola regular?
- 5) Você tem alunos de inclusão em sua sala de aula? Em caso afirmativo, relate suas impressões.
- 6) Como é atuar como professora na perspectiva da Educação Inclusiva?
- 7) Como tem sido essa experiência para você?
- 8) Qual é a sua percepção acerca do Atendimento Educacional Especializado?
- 9) O AEE auxilia o seu trabalho didático pedagógico em sala de aula? Em caso afirmativo, de que forma?
- 10) Como são discutidas as questões sobre inclusão na escola?

### **Prática Docente e Formação Continuada**

- 11) Qual foi ou está sendo a sua formação relacionada à inclusão na escola? Em caso afirmativo quais são os aspectos que você julga importante com relação a essa temática, relate.
- 12) Existe na unidade escolar algum projeto de formação relacionada ao processo de inclusão na escola? Em caso afirmativo, relate.
- 13) Qual/ais tem sido o apoio recebido pela equipe de gestão no que tange aos processos de inclusão em sua sala de aula?
- 14) Como ocorre o planejamento curricular a partir da perspectiva inclusiva e das necessidades especiais de seus alunos?
- 15) A partir dos conteúdos curriculares, como são discutidos e organizados as adaptações e os materiais para os alunos com deficiência? Em caso afirmativo, quem faz essa adaptação?
- 16) Existem materiais adaptados para os alunos com deficiência? Como são organizados e selecionados esses materiais (tecnologias assistivas) nas situações de ensino e aprendizagem na sala regular?

- 17) São desenvolvidas atividades diferenciadas para os alunos deficientes visuais/baixa visão? Em caso afirmativo relate como ocorrem.
- 18) Como ocorre o acompanhamento dos processos de aprendizagem?
- 19) Como ocorre o desempenho nos processos de aprendizagem?
- 20) Como são organizados os processos de avaliação dos alunos de inclusão?
- 21) Como são discutidos os avanços e retrocessões dos alunos com deficiência?
- 22) Nas ATPC ou reuniões pedagógicas são propostas atividades didáticas diferenciadas para os alunos com deficiência?
- 23) Em que momento do seu trabalho você tem a possibilidade de compartilhar os avanços e retrocessões dos alunos de inclusão?
- 24) Como os professores da escola se envolvem no processo de inclusão?

### **Relações interpessoais**

- 25) São realizadas discussões sobre inclusão e suas questões com os alunos da classe?
- 26) Como é realizado o trabalho com os pais dos alunos de inclusão? Existe participação dos pais desses alunos no cotidiano escolar?
- 27) Como é trabalhado com os demais pais de alunos da classe sobre as questões relacionadas à inclusão? Em algum momento essa temática foi discutida com os demais pais? Em caso afirmativo, relate.
- 28) Existe alguma questão que gostaria de relatar/explicitar e que não fez parte dessa investigação? Espaço aberto.

## **APÊNDICE C - Roteiro de entrevista da professora da Sala de Recursos**

### **Formação Profissional:**

- 1) Qual a sua formação acadêmica e sua especialização e qual é o seu tempo de serviço?
- 2) Tem alguma deficiência? Qual?
- 3) O que a motivou a se aprofundar nos estudos e se disponibilizar a trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva?
- 4) Como é o seu trabalho na Sala de Recursos? Relate.
- 5) Quais são os desafios?

### **Educação Inclusiva:**

- 6) Como você vê a educação inclusiva na Escola regular?
- 7) Como você vê a inclusão dos alunos?
- 8) Qual é a sua percepção acerca do Atendimento Educacional Especializado?
- 9) Em que momento são discutidas as questões sobre inclusão na escola? Relate
- 10) Quais os trâmites/protocolos realizados para receber um aluno com deficiência visual na Sala de Recursos?
- 11) Como é a sua relação no dia-a-dia com os alunos com deficiência visual?

### **Sala de Recursos**

- 12) Há quanto tempo atua na sala de recursos?
- 13) Em sua opinião essa sala apresenta os recursos necessários para o AEE? Explícite suas considerações.
- 14) Como ocorre a rotina do AEE na sala de recursos? E como são organizadas as atividades desenvolvidas com os alunos?
- 15) Quais são as séries/ano dos alunos que são atendidos na sala de recursos? Qual é a periodicidade do atendimento?
- 16) Como é organizada a carga horária do atendimento? Em sua opinião, esse tempo é suficiente para a proposta de trabalho? Explícite.
- 17) Como é organizado ao atendimento dos alunos na sala do AEE?
  - São todos da mesma escola?
  - São de outras escolas?
  - São de outras cidades?

- 18) Nos casos dos alunos que vem de outras cidades. Como ocorre o contato e o acompanhamento com as professoras da sala regular em que esse aluno é matriculado? Relate.
- 19) Os alunos deficientes visuais apresentam outras deficiências? Em caso afirmativo existe proposta de trabalhos específicos no AEE para esses alunos com outras demandas?
- 20) Qual é a participação da equipe de gestão da escola junto às necessidades/trabalhos desenvolvidas na sala do AEE?
- 21) Em que momento a professora do AEE explicita para equipe de gestão suas necessidades?

### **Prática Docente Formação Continuada na Inclusão**

- 22) Com que profissionais da escola a professora do AEE compartilha e discute sua prática pedagógica? Em que momento esse trabalho é realizado?
- 23) Como você e os demais professores da escola se articulam em torno da inclusão?
- 24) Como são organizados e selecionados os materiais (tecnologias assistivas) nas situações de ensino e aprendizagem na sala de recursos? Como é feita a adaptação de materiais para os alunos com deficiência?
- 25) Como ocorre o acompanhamento dos processos de aprendizagem?
- 26) Como ocorre o registro dos processos de aprendizagem?
- 27) Como ocorre a avaliação dos processos de aprendizagem?
- 28) Em que momento essas questões são discutidas com os professores da sala regular?
- 29) Qual é sua participação nos processos de formação continuada que existe na escola e ou que são oferecidos pelos sistemas de ensino?
- 30) Qual é a sua participação do ATPC semanal da escola? Relate
- 31) Como você descreveria o trabalho da Gestão Escolar no que tange as questões relativas à inclusão?
- 32) Como é sua relação com a gestão da escola, corpo docente e demais funcionários?

### **Relações interpessoais**

- 33) São realizadas discussões sobre inclusão com os demais alunos da escola? Em caso afirmativo, de que forma?
- 34) Como você percebe o processo de inclusão envolvendo professores, funcionários, pais e alunos na unidade escolar?

35) Como os pais de alunos de inclusão participam do cotidiano da sala de recursos?

36) Existe alguma questão que gostaria de relatar/explicitar e que não fez parte dessa investigação? Espaço aberto.

## ANEXOS

### ANEXO A – Autorização da Dirigente Regional de Ensino

Sra. Dirigente Regional de Ensino,

Solicitamos sua autorização para utilização da Escola como campo para realização da pesquisa de mestrado “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS” da Faculdade de Engenharia do Campus de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

A escola foi selecionada por, além de possuir Ensino Fundamental e Médio, dispõe de sala de recursos. Informamos que a participação não é obrigatória, a qualquer momento pode-se desistir de participar e retirar a autorização. Sua recusa não trará prejuízo na sua relação com o pesquisador e sua equipe ou com a UNESP.

O objetivo deste estudo é “Analisar a articulação feita pela gestão escolar entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia de uma escola pública do interior paulista visando a efetivação do AEE.”

A participação da escola consiste em: (i) realizar entrevistas com professores e gestão escolar (devidamente gravadas e posteriormente transcritas para fins de análises), e previamente agendada; (ii) observações de aulas, desde que previamente agendadas; (iii) análises do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Mesmo com sua autorização, as coletas de dados só serão realizadas mediante autorização específica feita pelos professores e gestão escolar, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não há riscos aparentes relacionados com a participação da escola na pesquisa.

O benefício relacionado com a participação da escola é o de contribuir para uma análise qualitativa das possibilidades de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da escola - os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação da escola, para tanto serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**ANDREZZA SANTOS FLORES**  
**E-mail: andrezzaflores6@gmail.com**  
**Telefones: (18) 3743-1970 / 99657-6657**  
**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Ilha Solteira**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. Passeio Monção, 226 – Ilha Solteira – SP**

### **AUTORIZAÇÃO**

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, intitulada “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS”, a ser conduzida pela pesquisadora Andrezza Santos Flores, aluna regularmente matriculada no Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp São José do Rio Preto/Ilha Solteira/Jaboticabal), orientada pelo Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes de Lima D’Água da Unesp de São José do Rio Preto e coorientada pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves da Unesp de Ilha Solteira.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura da Dirigente Regional de Ensino.

## **ANEXO B – Autorização da escola**

Sra. Diretora,

Solicitamos sua autorização para utilização da escola como campo para realização da pesquisa de mestrado “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS” da Faculdade de Engenharia do Campus de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Sua escola foi selecionada, pois, além de possuir Ensino Fundamental e Médio, dispõe de sala de recursos. Informamos que a participação da escola não é obrigatória, a qualquer momento você pode retirar sua autorização. Sua recusa não trará prejuízo na sua relação com o pesquisador e sua equipe ou com a UNESP.

O objetivo deste estudo é “analisar a articulação feita pela gestão escolar entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia de uma escola pública do interior paulista visando a efetivação do AEE.”.

A participação da sua escola consiste em: (i) realizar entrevistas, previamente agendadas, com professores e gestão escolar (devidamente gravadas e posteriormente transcritas para fins de análises); (ii) observações de aulas, desde que previamente agendadas; (iii) análises do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Mesmo com sua autorização, as coletas de dados só serão realizadas mediante autorização específica feita pelos professores e gestão escolar, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Não há riscos aparentes relacionados com a participação de sua escola na pesquisa.

O benefício relacionado com a participação de sua escola é o de contribuir para uma análise qualitativa das possibilidades de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação da sua escola - os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de sua escola, para tanto serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**ANDREZZA SANTOS FLORES**  
**E-mail: andrezaaflores6@gmail.com**  
**Telefones: (18) 3743-1970 / 99657-6657**  
**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita**  
**Filho” - Campus de Ilha Solteira**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos**  
**Formativos. Passeio Monção, 226 – Ilha Solteira – SP**

### **AUTORIZAÇÃO**

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, intitulada “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS”, a ser conduzida pela pesquisadora Andrezza Santos Flores, aluna regularmente matriculada no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Interunidades, *campi*: São José do Rio Preto, Ilha Solteira e Jaboticabal), orientada pelo Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Vera Nunes de Lima D’Água (campus de São José do Rio Preto) e coorientada pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (campus de Ilha Solteira).

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Carimbo e assinatura da diretora

## **ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS” da Faculdade de Engenharia do Campus de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” em parceria com outras instituições de ensino superior.

Você foi selecionado por ser professor(a) ou gestor(a) de uma escola pública estadual paulista que dispõe de sala de recursos. Informamos que sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é “analisar a articulação feita pela gestão escolar entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia de uma escola pública do interior paulista visando a efetivação do AEE”.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: (i) responder a entrevistas (devidamente gravadas e posteriormente transcritas para fins de análises), se necessário e previamente agendada; (ii) autorizar o pesquisador a observar suas aulas, se necessário, desde que previamente agendada; (iii) autorizar o pesquisador a analisar seus planejamentos (planos de curso, planos de aula e/ou planos de disciplina), (iv) análise do projeto político- pedagógico;

Não há riscos aparentes relacionados com sua participação na pesquisa. O benefício relacionado com a sua participação é o de contribuir para uma análise qualitativa das possibilidades de ensino e aprendizagem para as pessoas com deficiência.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, para tanto serão atribuídos nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do coordenador do projeto e do cadastramento do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento

---

**ANDREZZA SANTOS FLORES**  
**E-mail: andrezzaflores6@gmail.com**  
**Telefones: (18) 3743-1970 ou (18) 99657-6657**  
**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Ilha Solteira**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos. Passeio Monção, 226 – Ilha Solteira – SP**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**  
**Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente**  
**Projeto APROVADO - CAAE nº 65414917.2.0000.5402 (Plataforma Brasil)**

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa de mestrado “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS”. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Andrezza Santos Flores sobre investigação, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Ressalto que me foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

**ANEXO D – Termo de Compromisso**

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS” declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 510/16, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Presidente Prudente \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Solange Vera Nunes de Lima D'Água  
Departamento de Educação

---

Harryson Júnio Lessa Gonçalves  
Departamento de Biologia e Zootecnia

---

Andrezza Santos Flores  
Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos

**ANEXO E - Termo de Responsabilidade e Compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa**

**Título do Projeto:** ESTUDO DE CASO: POTENCIALIDADES INCLUSIVAS A PARTIR DA SALA DE RECURSOS

**Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante:** Andrezza Santos Flores, RG: 48.182.731-6, CPF: 417.516.958-08. Endereço: Rua: Iguazu nº: 1855, Bairro: Vila Mineira, Cidade: Andradina - CEP: 16.901-310, Estado de São Paulo.

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e conseqüente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irrevogável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito à intimidade e à privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizadas apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

**TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA**

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura da autora