



**O Papel da Gestão Educacional na Prática Pedagógica com Crianças Público Alvo da
Educação Especial: estudo realizado na Rede Municipal de São Luís**

Dissertação de Mestrado em Gestão

Luanna Pereira de Sousa

Barcarena – Portugal

2018



**O Papel da Gestão Educacional na Prática Pedagógica com Crianças Público Alvo da
Educação Especial: estudo realizado na Rede Municipal de São Luís**

Dissertação de Mestrado em Gestão

Luanna Pereira de Sousa

Orientador: Prof. Doutor Fausto Amaro

Barcarena – Portugal

2018

Dedicatória

Dedico a Deus, à minha família e aos meus amigos, que sempre estiveram ao meu lado durante todo o processo de pesquisa. E aos meus alunos, meus maiores incentivadores na busca por uma educação de qualidade.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo Dom da vida, sem o qual nada seria e por tudo que tem feito em minha vida e nesta pesquisa.

À minha avó, Nelizinha Reis, à minha mãe, Maria Mercedes, e à minha irmã, Larissa Thayná, pela força, apoio e incentivo que me fizeram chegar à conclusão deste trabalho.

À minha família, por estar presente em todos os momentos da minha vida.

À minha querida tia Eunice Xavier, pelo carinho e ajuda nos empréstimos dos livros e revistas, sempre se dispondo a buscar novas fontes bibliográficas para a ampliação do meu trabalho.

À minha amada amiga Ellen Helal, por toda ajuda ao longo da dissertação, pelo seu companheirismo e dedicação que me ajudaram a finalizar meu trabalho.

À minha amiga Adriana Fernandes, pelo apoio desde o início da dissertação, por estar sempre disposta a ajudar-me na organização deste trabalho.

Ao estimado Professor Doutor Fausto Amaro, que, tão carinhosamente orientou-me durante essa empreitada.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial à Professora Doutora Dalvina Amorim Ayres, Superintendente da Área de Educação Especial/SAEE, e à Lissandra Mendes Fraga, coordenadora do acompanhamento e formação do SAEE, pelas valiosas sugestões, incentivo e apoio.

Às Unidades de Educação Básica, que formam o *locus* da pesquisa. A todos os diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e à Zila Maria Natividade Sales, Técnica de Acompanhamento do polo pesquisado.

Às minhas estimadas Juliana Pires e Ellen Helal pela revisão da redação final e normalização deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram e motivaram em cada etapa concluída, principalmente ao Grupo de Oração Profissionais do Reino, do qual faço parte, pelas orações e incentivo dados durante o desenvolver desta pesquisa.

Resumo

O presente trabalho aborda o papel do gestor escolar e as práticas pedagógicas usadas na Educação Infantil, com alunos público alvo da inclusão, nas escolas regulares da rede pública municipal de São Luís, partindo do pressuposto de que as escolas inclusivas devem assegurar uma educação igualitária a todos, reiterando o direito e os benefícios tanto do acesso, quanto da escolarização para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Realizaram-se consultas em artigos, periódicos, revistas, livros, e-books e teses, que tratam do papel do gestor frente à inclusão dessas crianças. O estudo qualitativo também proporcionou analisar a maneira como as práticas pedagógicas estão sendo aplicadas, bem como o suporte oferecido pelo gestor à escola e aos professores. As dificuldades pelas quais os profissionais passam para incluir os alunos também foram evidenciadas no decorrer da pesquisa por meio de observações e entrevistas aplicadas, o que levou a constatação de que existe uma predisposição de todos os envolvidos em promover uma educação de qualidade, embora haja dúvidas e desafios que ainda perduram no processo de inclusão. Percebeu-se, com isso, a necessidade da ampliação de estudos, informações e formações continuadas, por parte dos docentes, bem como um apoio mais conciso dado pelos gestores escolares, no trabalho educacional, o que leva a democratização do ensino e aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Inclusão Escolar. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Abstract

The present work this study addresses the role of the school manager and the pedagogical practices used in the Childhood Education, with students target of inclusion, in the regular schools of the network municipal public of São Luís, regarding that inclusive schools need ensure equal education for all. Such statements reiterate the right and benefits of both access and schooling for students with Special Educational Needs (SEN). Consults were carried out on papers, journals, magazines, books, e-books, dissertations and thesis, which treat of the manager role in the inclusion of these children. The qualitative study also was performed to analyze the way as the pedagogical practices are being applied, as well as the support offered by manager to the school and teachers. The difficulties that professionals face for including the students were also evidenced during the research through observations and applied interviews, that led to the realization that there is a pre-disposition of all involved in promoting quality education, although there are doubts and challenges that still persist in the inclusion process. It was observed, to the need of the studies expansion, information and continuous training by teachers, as well as a more concise support given by the school managers, in the educational work, which leads to the democratization from teaching and learning of students.

Keywords: Scholar Manager. Scholar Inclusion. Childhood Education. Pedagogical Practices.

Lista de Tabela

Tabela 1.	Estudante Público Alvo da Educação Especial.....	42
Tabela 2.	Caracterização do perfil das professoras, gestoras e coordenadoras participantes do estudo.....	49

Lista de Gráficos

Gráfico 1.	Existe diferencial no processo de matrícula.....	51
Gráfico 2.	Processo de inclusão dos alunos	54
Gráfico 3.	Seleção de professores	57
Gráfico 4.	Dificuldade no processo de inclusão.....	59
Gráfico 5.	Papel do gestor no processo de inclusão	61
Gráfico 6.	Apoio da SEMED às escolas.....	65
Gráfico 7.	Principais desafios para a gestão.....	68
Gráfico 8.	O processo de inclusão no ambiente escolar.....	71
Gráfico 9.	Critérios para a escolha do professor	73
Gráfico 10.	Suporte pedagógico ao professor	76
Gráfico 11.	Dificuldades no processo de inclusão	78
Gráfico 12.	Existe apoio da SEMED.....	81
Gráfico 13.	Apoios ofertados pela SEMED	81
Gráfico 14.	O que é Educação Inclusiva	86
Gráfico 15.	Quantitativo de alunos com NEE na sala de aula	87
Gráfico 15 A.	Quantitativo por especificação das NEE.....	88
Gráfico 16.	Como acontece o processo de inclusão.....	90
Gráfico 17.	Existem dificuldades no processo de inclusão.....	93
Gráfico 18.	Práticas pedagógicas utilizadas	97
Gráfico 19.	Recursos pedagógicos utilizados.....	99
Gráfico 20.	O planejamento das aulas.....	102
Gráfico 21.	Acompanhamento da família	104
Gráfico 22.	Apoio ofertado pela SEMED	106
Gráfico 23.	Apoio prestado pela gestão escolar	108

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENTRO-DIA	Centro de Referência para pessoa com deficiência
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FONO	Fonoaudiólogo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MA	Maranhão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
T.O	Terapeuta Ocupacional
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Introdução	12
CAPÍTULO I – ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR	16
1.1 A ideia de uma gestão democrática: Legislação	21
1.2 Gestão democrática e a função da escola	25
1.3 Gestão e os profissionais da educação	26
1.3.1 O trabalho do gestor.....	28
1.3.2 O papel do professor	31
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
2.1 Educação Inclusiva <i>versus</i> Educação Infantil: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil	37
2.2 A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA	41
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	44
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS NA PESQUISA	48
4.1 Contextos da pesquisa	48
4.2 Participantes	49
4.3 Instrumentos de coleta de dados	50
CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
5.1 Análise da entrevista com Gestores	51
5.2 Análise da entrevista com Coordenadores Pedagógicos	70
5.3 Análise da entrevista com Professores	84
Conclusão	110
Referências	115
APÊNDICES	120
ANEXOS	125

Introdução

A escola passou por um período onde a educação era vista como privilégio de poucos, e a educação especial era organizada em atendimentos substitutivos ao ensino comum, criando-se escolas e classes especiais para os alunos com deficiência.

Com o passar dos anos, os alunos com necessidades especiais passaram a fazer parte do sistema geral de ensino. Entretanto, visto que este não promovia uma organização capaz de atender às necessidades educacionais especiais, acabava-se encaminhando os educandos à classes e escolas especiais.

Ao perceber as dificuldades enfrentadas neste ensino, a educação inclusiva passa a ser assunto central nos debates na sociedade, assim como o papel da escola na superação da prática da exclusão.

Atualmente, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem assegurar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso ao ensino regular, oferecendo as condições necessárias para a aprendizagem desses alunos.

Outrossim, percebe-se em todo esse contexto a figura do gestor escolar e como sua atuação ao longo do tempo foi modificada e como hoje é vista: de uma maneira mais acentuada e presente nas rotinas de sala de aula.

E nessa conjuntura, com a normatização da Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394 (1996), a inclusão tem se tornado algo frequente nas escolas regulares e é importante salientar como o gestor se posiciona frente a essa realidade. Ele deve buscar uma atuação que se baseie na diversidade em consonância com a liderança que exerce, haja vista que todos os envolvidos que formam o ambiente escolar estarão seguindo e analisando suas ações.

Contudo, nota-se que na maioria das instituições de ensino, a inclusão de alunos com necessidades especiais não vem acontecendo satisfatoriamente, tendo em vista que a maioria das escolas não oferece condições adequadas, como acessibilidade arquitetônica, recursos pedagógicos apropriados, assim como profissionais que atendam às perspectivas da educação inclusiva. De tal modo, tem-se observado nas escolas regulares a integração desse alunado, onde o mesmo é inserido no ambiente escolar esperando-se que se adapte ao espaço e às suas normas, sem que haja nenhuma adaptação específica do contexto para o desempenho de tais atividades. Utilizam-se, para isso, somente os recursos previamente disponíveis, enquanto a

proposta real da inclusão requer muito mais: ações eficazes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, emocional e profissional da clientela a qual se destina.

Diante do exposto acima, qual o papel do gestor frente às práticas pedagógicas adotadas na inclusão dos alunos público alvo da inclusão, levando em consideração os reveses, tantas vezes, encontrados no cotidiano escolar, e como ele tem se posicionado diante dessa nova clientela? Que tipos de suportes estão sendo oferecidos? Esses questionamentos são pertinentes, uma vez que, constantemente, são vivenciados problemas de ordem política, social, econômica e emocional, que afetam direta ou indiretamente, alunos, educadores, gestores, famílias e demais profissionais envolvidos nesse processo.

Assim sendo, faz-se necessário favorecer aos alunos uma educação de qualidade no ensino regular reduzindo os obstáculos que os impeçam de desempenhar atividades que os levem a serem cidadãos participativos na sociedade.

Desse modo, é fundamental assegurar condições para que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. É um direito conquistado por lei. Porém, na prática, sabe-se que não é bem assim. Ainda são necessários muitos ajustes para que esse conceito de inclusão envolva uma reflexão filosófica, político-pedagógica, bem como da ação docente e dos demais profissionais da escola.

O papel do professor é crucial nesse processo. Ele deve acompanhar seus alunos até que eles progridam automaticamente. É ele que, respeitando a individualidade de cada estudante, ajuda-os a avançar e a aprender de acordo com suas capacidades. É evidente que se faça necessário um grupo de apoio para que o educador desenvolva bem tal tarefa, pois toda a escola precisa estar engajada no processo de inclusão. Assim sendo, destaca-se na figura do gestor a sua importância para a atuação de todos os envolvidos.

O gestor não é mais aquele que exerce a função apenas de “delegar tarefas adequadamente, organizar os procedimentos burocráticos, cuidar de compras e da manutenção, sempre vigiando para que os diferentes trabalhos realizados dentro do estabelecimento de ensino se desenvolvam em harmonia” (W Pense, 2017). Ele exerce uma posição relevante na escola, sendo determinante na tarefa de fazer cumprir os objetivos institucionais em conformidade com as leis, bem como tomar decisões, enfrentar desafios, apoiar os educadores e fazer a política da inclusão se cumprir.

Para a realização desta pesquisa, à priori, teve-se como procedimento metodológico o estudo dos documentos legais que regem a Educação, a Educação Infantil e a Educação Especial na Perspectiva da Política da Inclusão, entre eles a Constituição Federal de 1988, o

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), o Plano Nacional de Educação (2001) e (2014), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência/Convenção de Guatemala (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Subsequentemente, foi realizada a coleta de dados utilizando observações das atividades diárias do ambiente educacional, bem como entrevistas, com foco na importância da inclusão e os suportes pedagógicos oferecidos pelos gestores e equipe pedagógica da Superintendência de Educação Especial (SAEE). Após essa etapa, analisaram-se os dados que norteiam esta pesquisa, que se classifica em descritiva, por descrever a realidade da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; em explicativa, porque busca apresentar como acontece a inclusão dos alunos com NEE, bem como as dificuldades e facilidades desse processo; bibliográfica, por recorrer a diversas literaturas supracitadas para a discussão do problema; e de campo, pois teve como *locus* quatro instituições da Rede Pública Municipal de Ensino, que atendem crianças entre 3 (três) e 4 (quatro) anos, dentre essas, educandos público alvo da Educação Especial. Das escolas que serviram como campo de estudo, 2 (duas) possuem Sala de Recursos Multifuncionais.

No decorrer do estudo, observou-se o papel da gestão escolar, as formações continuadas, as práticas pedagógicas nas salas de aula e a organização curricular que influenciam o processo de inclusão.

Algumas situações foram pontuadas pelos participantes da pesquisa como dificultadores do processo, por exemplo, a estrutura física das UEB's, com espaços insuficientes, e, muitas vezes, inadequados para o atendimento das crianças com e sem deficiência, o que interfere no trabalho a ser realizado pelos docentes, na oferta de vagas e na adaptabilidade dos alunos.

Para um melhor estudo e compreensão, a dissertação foi estruturada em cinco capítulos, que seguem a seguir:

No primeiro capítulo, será feito um pequeno esboço sobre a história da Gestão, com ênfase para o processo que percorreu até o uso desse termo, oriundo da Administração. Será esclarecido acerca da gestão democrática e as leis que a norteiam, assim como a função social da escola, sendo esta uma organização política e social, e, portanto, formadora de opinião. Ainda nesse capítulo, abordar-se-á o papel dos profissionais da educação, a função

desempenhada pelo gestor educacional diante de uma visão mais democrática e a posição do professor enquanto sujeito de transformação social.

No segundo capítulo, far-se-á um estudo sobre a Educação Inclusiva no Brasil apresentando as transformações pelas quais a mesma passou, e as concepções e leis que a regem. Ainda nesse capítulo, será feita uma discussão sobre Educação Infantil e sua relevância social, relacionada à Educação Inclusiva, sendo aquela uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

No terceiro capítulo, refletir-se-á sobre a formação do professor e sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão, fator relevante no processo educacional, pois a insuficiência ou inexistência da mesma interfere, segundo alguns participantes, na rotina da sala de aula e no processo de aprendizagem dos discentes.

No quarto capítulo, será explicitada a metodologia aplicada na realização desta pesquisa.

No quinto capítulo, serão apresentadas as análises das entrevistas e observações realizadas no ambiente escolar, com gestores, professores, coordenadores pedagógicos e com o Técnico de Acompanhamento do polo Cidade Operária. Fez-se necessário, também, uma entrevista com a Técnica responsável pelo Acompanhamento, Formação e Coordenação da SAEE nas escolas da rede municipal, que se encontra em anexo, a fim de compreender melhor como acontecem as formações continuadas do corpo pedagógico das escolas.

Por fim, apresentar-se-á a conclusão, no qual são retomados os conceitos fundamentais que deram contorno ao objeto e expuseram sua importância, além da relação destes com os resultados observados, analisados e obtidos ao longo da pesquisa de campo.

Espera-se, com este trabalho, que se possa contribuir para futuras reflexões acerca da gestão e sua funcionalidade dentro do âmbito educacional com crianças público alvo da inclusão, no intuito de promover uma educação sem preconceitos ou discriminações, sobressaindo, portanto, um genuíno compromisso pessoal com uma educação de qualidade para todos, que forme cidadãos atuantes e mais conscientes do seu papel na sociedade, além de se perceber, na criança, um ser humano único e complexo, cujo cada profissional da educação tem relevante responsabilidade para o seu aprendizado e formação.

CAPÍTULO I – ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E GESTÃO ESCOLAR

A administração, enquanto atividade humana, já era desenvolvida pelas pessoas mesmo antes da sociedade ser organizada dentro dos ideais que a formam. Ao longo dos anos, as organizações utilizaram princípios e funções da administração, para atingir seus fins, e isso é perceptível desde a antiguidade quando os egípcios desenvolviam princípios que norteavam seus projetos arquitetônicos, e, também, com os gregos, quando estes estabeleciam princípios para suas atividades científicas, ou, até mesmo, nos princípios doutrinários e hierárquicos determinados pela igreja.

A sociedade em geral, por ser um conjunto de instituições que realizam atividades sociais determinadas, busca, em virtude das complexidades de tarefas que desenvolve, maneiras de administrar suas ações, a fim de que as pessoas que a compõe possam ser melhor coordenadas e controladas.

A história da administração perpassa por aspectos econômicos, psicossociais e políticos que norteiam toda a sua trajetória. Com o advento da revolução industrial, a mão de obra artesanal e mais primitiva cede lugar às indústrias, que passam a envolver todos os tipos de pessoas, exigindo maior produtividade e lucro. A administração passa a ser estudada com mais formalidade, dando um novo viés a maneira de pensar e gerir dentro das organizações.

Segundo o dicionário Bueno (2000, p. 27), administração “gerência de negócios; pessoal que administra; local onde se administra; ato de ministrar”. Assim sendo, administrar é a maneira como se planeja a organização, traçam-se seus objetivos e controlam-se seus recursos financeiros e materiais.

Alguns autores afirmam que administrar é algo inerente ao ser humano, pois somente ele é capaz de estabelecer metas e favorecer-se de recursos para alcançar seus propósitos. De tal modo, Paro (2006, p. 18) confirma tal pensamento, ao citar que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Desse modo, o ato de administrar é uma característica própria do homem, pois somente ele planeja e organiza seus recursos visando alcançar objetivos. Todo esse processo de planejar, organizar e dirigir recursos ocorre dentro das instituições que compõem a sociedade.

O homem ao longo da sua história refletiu e criou muitas maneiras de se organizar, que são observadas e traduzidas pelas suas concepções e formas de organização e gestão.

A escola, como qualquer outra organização, também passa por esse processo e precisa ser administrada, considerando algumas particularidades próprias da administração escolar, que difere em alguns aspectos da administração geral.

O modelo de administração científica oriundo dos estudos realizados por Taylor e Fayol consolidou-se nas escolas por décadas e ainda é presente na maioria das organizações. Dessa maneira,

Desde os primeiros estudos realizados por Taylor e Fayol até o presente, surgiram diversas concepções de organização, bem como suas respectivas abordagens para lidar com vários aspectos relacionados com a gestão, tais como: informações, pessoas, processos, produtos, planejamentos, interações com o meio externo, dentre outros. Todos os diferentes conceitos apresentaram reflexos significativos na forma de imaginar e organizar o trabalho escolar. (Vieira, Almeida, & Alonso, 2003, p. 39).

Nesse contexto, percebe-se a existência de diferentes formas de administração escolar e como se organizaram no decorrer dos anos, considerando os fatores políticos e sociais de cada época. Na década de 1960, as escolas apresentaram práticas que se assemelhavam às das fábricas, como algumas terminologias, e uma direção realizada por objetivos. Os sistemas educacionais acompanharam as mudanças no modo de produção e gestão empresarial, por se tratar de um instrumento para reprodução das relações de trabalho, frutos da interdependência entre as esferas econômica e educacional.

A administração escolar se mistura com as diferentes concepções que originaram a administração geral, percebendo-se uma forte intervenção da política nessa formação. Outrossim, aquela tem suas particularidades, destacando-se,

O caráter assumido por esta desde o enfoque essencialmente normativo (que prioriza as normas e a orientação jurídica), passando pelas abordagens tecnocráticas e comportamentalistas, até as abordagens contemporâneas que possibilitam, em alguns casos, a centralidade da dimensão humana, favorecendo os processos de participação dos diferentes atores no cotidiano escolar. (Dourado, 2006, p. 22).

Não obstante, ao se observar a administração escolar, é viável verificar suas características e todos os princípios que a nortearam até o contexto atual. No Modelo Tradicional, a base é o modelo burocrático, enfatizando o acúmulo de informações, onde não se estabelece trocas de conhecimentos. As atividades são diferenciadas, nas quais cada um executa o que é de sua competência. Nesse período, segundo Vieira et al (2003, p. 26), “os setores administrativo e pedagógico estão separados, independentes, constituindo níveis de ação e de autoridade diferentes”.

Aqui, o professor transmite conhecimentos. A escola reproduz o modelo da sociedade vigente e a avaliação mensura o que foi aprendido de forma objetiva e limitada. O gestor é

tido como a pessoa responsável em manter a disciplina, em fazer com que a lei seja cumprida. É o detentor de todo o poder para solucionar os problemas que envolvem a escola.

Com o advento da Revolução Tecnológica, a sociedade passa por grandes mudanças em todos os segmentos, provocando alterações na interação social e outros aspectos da vida humana. O conhecimento está atrelado ao fazer, ou seja, deve ter alguma utilidade, e nessa nova perspectiva é decisivo o desenvolvimento das habilidades que auxiliem na resolução dos problemas concretos. A escola torna-se um dos locais onde se aprende, haja vista que as informações estão por toda parte. Ela não atua mais sozinha, uma vez que o trabalho em equipe é de grande relevância e incentiva o aprendizado. Já o professor deve buscar qualificações para preparar-se para o trabalho conjunto. Assim, a educação tem, nesse contexto, a função de formar pessoas conscientes, críticas e participantes da vida social.

As bases pedagógicas são modificadas, visto que os conteúdos não são fragmentados em uma ordem crescente de complexidade. Essa concepção, entretanto, requer mudanças precisas e nem sempre se obtém resultados satisfatórios em relação à formação dos professores e preparação dos gestores. Essa última, ainda desassocia seu trabalho administrativo do pedagógico, deixando tudo sobre a reponsabilidade do docente, que, por sua vez, terá que desenvolver seu trabalho em equipe, de maneira interdisciplinar. Percebe-se, diante disso, a necessidade de conscientizar os dirigentes sobre seu papel frente às novas responsabilidades no comando da instituição.

Para se chegar à escola que se almeja, a chamada “Escola Renovada”, é necessário assumir concepções psicopedagógicas com uma base organizacional totalmente diferente do modelo burocrático que a originou. Diferente dos modelos supracitados, a aprendizagem vai acontecer de maneira processual, sendo o conhecimento construído pelo aluno, e não mais algo de fora para dentro, como ocorria no Modelo Tradicional. Fala-se aqui na aprendizagem significativa para o indivíduo, cujas informações passadas serão apenas a base para se construir o conhecimento. Respeita-se a individualidade de cada um, e as atividades propostas não são padronizadas respeitando-se a diversidade socioeconômica, cultural, étnica e religiosa de modo a formar cidadãos atuantes na sociedade e proporcionando o desenvolvimento da autonomia intelectual. Esse trabalho, no entanto, não se limita ao fazer do professor, mas algo pensado por toda a comunidade escolar, em um trabalho de equipe executado por todos os agentes.

Dentro desse âmbito é que se deve repensar a administração escolar, considerando que, de acordo com Vieira et al. (2003, p. 32), “a função da escola na sociedade atual ampliou-se muito por força das novas exigências de formação e da omissão da família e de

outras instituições no desempenho de seus papéis sociais”. Portanto, é notória a existência de várias formas de se ver e organizar a administração dentro das instituições sociais. Tal processo também é percebido nas escolas, no intuito de uma ação contextualizada nos processos de gestão.

Considerando que, apesar das contribuições da administração geral, a administração escolar tem suas especificidades, haja vista que envolve o desenvolvimento e formação de pessoas. Diante disso, é possível observar algumas características específicas, tais como: o direcionamento para o meio educacional dos objetivos, as diferenciações dos relacionamentos interpessoais, a relevância da qualificação profissional e das relações hierárquicas, entre outros aspectos. Assim sendo, percebe-se que alguns princípios e métodos da organização escolar surgem das experiências da administração geral, que podem e devem ser aplicados à educação.

Todavia, com o decorrer do tempo e a formação de um novo cenário educacional, a administração escolar passa por mudanças que substituem o caráter conservador, anteriormente dado a ela, cujas atividades davam-se de modo fragmentado, dividido em atividades-meio, composta pelos serviços de direção, secretaria, atendimento aos alunos, vigilância, zeladores e atividade-fim, por um caráter transformador, que lhe dá uma nova roupagem. Desse modo, a escola passa a ter um novo papel na sociedade, segundo Paro (2006):

[. . .] essa já é, na verdade, uma função inerente à própria escola comprometida com a transformação social, cujo papel se resume na da consciência crítica da realidade. É através dessa apropriação do saber e desse desenvolvimento da consciência crítica que os membros da classe trabalhadora têm condições de entrar em contato e participar de uma nova concepção de mundo, revolucionária e articulada aos seus interesses de classe. (Paro, 2006, p. 155).

Criada a partir de movimentos políticos que promoveram novos conceitos e valores ligados a uma ideia de autonomia na escola e superando o conceito limitado de administração escolar, a gestão da educação tem um cuidado mais expressivo, visto que se apoia em uma perspectiva de resolução mais concreta meio às dificuldades educacionais, utilizando mecanismos mais estratégicos. A instituição de ensino passou a ser entendida como um sistema aberto, com uma cultura e identidades próprias, que dialoga positivamente com o contexto inserido.

A gestão escolar aponta questões concretas da escola e de sua administração, baseadas no que se convencionou chamar de “escolas eficazes”. Estas possuem características como orientação para resultados, liderança marcante, consenso e coesão entre funcionários a respeito dos objetivos da escola, ênfase na qualidade do currículo e elevado grau de envolvimento dos pais. (Menezes & Santos, 2001, para. 3).

Para entender melhor a função social da escola, é importante percebê-la como uma organização social, com particularidades e responsabilidades na formação da pessoa mediante práticas sociais, políticas e pedagógicas. A educação passa a ser compreendida como algo processual, que visa formar o ser humano enfatizando a criatividade, a inovação, a cultura, a arte e a história. Segundo Dourado (2006, p. 25), “As práticas e ações que a organizam devem ser eminentemente educativas de forma a atingir o objetivo da instituição: formar sujeitos participativos, críticos e criativos”.

A gestão prima pela participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar. Com um teor transformador, contrapõe-se à centralidade do poder tanto nas instituições de ensino como em outras organizações.

Analisando o esboço histórico da educação, observou-se todo o processo de mudanças pelas quais passou influenciada pelo incremento das relações sociais, avanço tecnológico e globalização. Mudanças no papel social da educação e da escola são perceptíveis por meio de medidas que alteram o panorama da Educação Básica. Ações políticas e reformas educacionais foram intensificando-se, modificando as orientações que direcionaram a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, “se enquadra numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total” (Dourado, 2006, p. 32). Desse modo, e concordando com a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 destaca o princípio da gestão democrática que prioriza a participação de toda a comunidade escolar no processo educacional. De tal maneira, a gestão passou por vários caminhos até chegar ao modelo atual. As transformações societárias redimensionaram o papel das políticas públicas, inclusive da educação e da escola.

Assim, as políticas educacionais, enquanto políticas públicas, cumprem o papel de interação e qualificação para o processo produtivo . . . as políticas educacionais se situam e são compreendidas no âmbito das demais políticas sociais, portanto, como um direito social. (Dourado, 2006, p. 34).

A educação passa a ocupar maiores lugares na sociedade e a exigir participação cidadã mais ampla. De tal modo, a ação educativa e a política educacional adquirem uma dimensão política, haja vista que envolve as pessoas de um modo geral, tornando a gestão democrática.

1.1 A ideia de uma gestão democrática: Legislação

O ensino público e gratuito foi garantido a partir da Constituição Federal de 1988, e a gestão passou a ser construída coletivamente e de maneira permanente, dando-se início a uma gestão democrática. Todo esse processo foi pautado na participação de todos os envolvidos, na descentralização do poder e no exercício da cidadania, gerando, dessa maneira, o envolvimento de todo o contexto político, social e pedagógico.

Dentre todas as mudanças necessárias para acontecer a gestão democrática, foi decisiva a participação política mais ativa, a descentralização nas tomadas de decisão e execução, maior fortalecimento das unidades escolares, o financiamento da educação e a elaboração de uma Base Comum, que estava pautada em meios transformadores em todos os âmbitos do processo educacional e em toda a formação dos trabalhadores da educação, assim como a determinação do plano de cargos e carreiras, que asseguram a remuneração dos colaboradores de acordo com o cargo que ocupa, permitindo que os passos de sua vida profissional sejam, na sua maioria, em um sentido crescente.

A gestão da educação passou por grandes desafios ao longo dos anos, ainda mais consolidados com o advento da reforma da educação e com a edição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, que universalizou o ensino público e a implantação de políticas de financiamento da educação, por meio de fundos de investimentos.

Conforme a Constituição de 1988, que afirma ser a educação um direito social e dever do Estado, sem descartar a família dessa responsabilidade, a Lei n. 9.394 (1996, para. 5), define, em seu art. 2º, que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De tal modo, a educação obtém a mesma relevância que o trabalho, a saúde, o lazer, a segurança e outros direitos, compartilhando suas obrigações entre o Estado e a família. Passa-se, então, a um processo de descentralização e desconcentração, uma vez que a sociedade torna-se também responsável pela mesma.

Percebem-se, neste artigo, três pontos primordiais quanto ao objetivo da educação segundo a lei citada acima: o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Enfatiza-se o segundo ponto, que trata do “[. . .] preparo para o exercício da cidadania [. . .]” (Lei n. 9.394, 1996, para. 5), do qual se pode perceber uma expansão da educação para todo o âmbito escolar, deixando de ser restrito apenas ao professor/sala de aula, repassando essa responsabilidade a toda a organização escolar e fazendo da escola um espaço democrático, no qual professores, alunos, pais, responsáveis e gestores irão, efetivamente, experienciar a cidadania, no sentido amplo da palavra, que perpassa pelo conhecimento dos direitos e deveres inerentes à responsabilidade de um cidadão.

De tal modo, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei n° 9.394/1996 definem a gestão democrática como um princípio do ensino público, fazendo da escola o local de formação para a cidadania. Assim sendo, o cidadão é visto como o ser que exerce seu papel na sociedade, consciente da sua participação na vida social e política. Não obstante, o Estado assume a responsabilidade com a educação, ofertando escola para todos e tendo cuidados quanto à qualidade do ensino, que retrata o perfil das escolas públicas ao serem avaliadas em âmbito nacional e internacional, como afirma Fialho & Taboza (2013, p. 6) “um dos efeitos desta obrigatoriedade é o fato das políticas públicas em educação terem sido bastante direcionadas para o cumprimento desta norma, deixando em segundo plano a preocupação com a qualidade do ensino”.

A escola adquire algumas vantagens e fica independente, em relação ao Estado, em alguns pontos, como a administração dos recursos materiais, financeiros e pessoal. Com observância das normas do Direito Financeiro Público, cabe à instituição de ensino, também, a aproximação entre a comunidade e a escola, o que gera uma gestão democrática, haja vista que essa integração gera a cultura da participação, fator primordial na efetiva democracia no ambiente escolar.

Os docentes devem participar de todas as decisões da escola assim como participar da construção do Projeto Político Pedagógico desta, exposto no art. 13 da Lei n. 9.394 (1996, para. 103), “Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; . . . VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. De tal modo, a construção de uma gestão democrática dentro de uma instituição de ensino requer que todos os envolvidos, nesse processo, sejam participativos e atuantes. Toda a comunidade escolar, desde gestor, professor, administrativos, operacionais até alunos e pais devem estar unidos em prol da construção de

um espaço em que a aprendizagem seja significativa e pontual na vida discente. À escola é dada autonomia pedagógica e administrativa, pelos sistemas de ensino, para que realize sua missão de instruir conforme as teorias pedagógicas e, não mais, de acordo com os interesses do Estado.

O Sistema Educacional Brasileiro passou por várias mudanças no decorrer do tempo. Após alguns anos à espera de uma diretriz que norteasse as políticas públicas em Educação, a Constituição Federal (1988), no art. 214, estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração nacional, com o propósito de definir objetivos, diretrizes, metas e estratégias e a conexão deste sistema, permitindo o contínuo desenvolvimento de ensino em seus diversos níveis e modalidades.

Dessa maneira, o PNE orienta as políticas públicas em educação nas instâncias federal, estadual e municipal, cujas iniciativas deverão estar em consonância com o mesmo.

O Plano Nacional de Educação tem como uma de suas metas, exposta no inciso VI, art. 2º, “promoção do princípio, da gestão democrática da educação pública” (Lei n. 13.005, 2014, para. 3). É notória, nesse artigo, a relevância dada à gestão, e como esta deve ser aplicada. De tal modo, cabe aos estados, Distrito Federal e municípios discipliná-la, por meio de leis específicas, conforme apresenta o art. 9º, do Plano Nacional de Educação:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para aprovar os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (Lei n. 13.005, 2014, para.49).

Entende-se a palavra disciplina por observância de preceitos legais. Assim, os órgãos competentes devem organizar, na forma da referida lei, as normas que regularão a gestão democrática da educação em suas respectivas instâncias. Conferindo aos órgãos federados autonomia para determinar como a gestão democrática da escola será praticada dentro dos seus respectivos espaços geográficos.

A maneira positiva que se cumpre a gestão democrática impacta algumas metas, e por que não dizer todas do PNE, inclusive no que está exposto na Meta 7 (sete), que prima pela melhor qualidade da educação básica, cuja toda a articulação de uma boa gestão irá influenciar no aprendizado significativo e no melhor processo de ensino e aprendizagem. Já a Meta 19 (dezenove) prevê amenizar a efetivação da gestão, por meio de mecanismos que

assegurem as condições necessárias para que ela, de fato, aconteça no espaço das escolas públicas, em todo o país.

Assim sendo, a gestão democrática, enquanto princípio da educação nacional, segundo o PNE (Plano Nacional da Educação), ressalta uma educação de qualidade, utilizando variadas maneiras para incluir a participação de todos os envolvidos, comunidade local e escolar, na composição de planos que promovam o desenvolvimento educacional e do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Não obstante, a gestão também deve favorecer a formação do aluno para que este venha a se tornar um cidadão criativo e comprometido com a transformação da sociedade.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico é pautada na política participativa, que tem como fatores primordiais a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática, e as diversidades em todos os âmbitos. É preciso que todos os agentes estejam envolvidos e contribuam positivamente na sua produção, tendo como um dos objetivos a formação de pessoas mais conscientes dos seus direitos e deveres e que se respeitem mutuamente assim como o meio em que estão inseridas. De tal modo, a educação torna-se direito de todos, deixando de ser restrita somente aos detentores do poder.

Desse modo, tal como no art. 206, inciso XVIII da Constituição Federal a gestão democrática está em sintonia com a luta por qualidade na Educação que, no Brasil, tem acontecido há décadas, de maneira mais intensa desde a década de 1970 caracterizada pela mobilização dos movimentos sociais, algumas igrejas e partidos políticos em prol da redemocratização do país. Corroborando com o que vimos na análise da Lei Maior e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a gestão democrática tem como objetivos formar cidadãos críticos e compromissados como a transformação social. (Fialho & Taboza, 2013, p. 11).

Essa luta de décadas, mais consolidada nos anos 70, por meio das mobilizações sociais, igrejas, partidos políticos, por uma redemocratização do país, têm sido cada vez mais evidenciados quando se percebe que a tradicional concepção de educação tem se findado, dando lugar a um processo educativo, que visa contribuir na formação de indivíduos mais comprometidos com a transformação da sociedade. “Implica alternarmos a escola que temos e buscamos a construção de uma nova escola que seja pública e popular, com processos de participação e de gestão envolvendo a comunidade” (Dourado, 2006, p. 38).

Para tanto, é fundamental compreender a escola, não sendo apenas mais um lugar onde se faz gestão democrática, mas também como espaço de formação de cidadão, no qual todos

da comunidade escolar estão juntos em prol da construção de uma escola acolhedora e com mais autonomia.

1.2 Gestão democrática e a função da escola

A escola, percebida como um local de formação humana e organizada no contexto social com suas particularidades e responsabilidades, torna-se lugar de transformação social, política e cultural. Os agentes envolvidos priorizam a realização de atividades e ações que irão inovar a educação ao longo do tempo.

Sendo, então, a primeira organização diferente em que o ser humano é inserido, nela ele estabelece relações sociais e interpessoais, firmando saberes e percebendo-se em um mundo diverso, onde se constrói a história.

E a escola, como instituição social, criada pelos homens na busca da construção/reconstrução de um saber histórico e da sua própria humanização por meio das relações estabelecidas, só se justifica quando cumpre a função social para a qual foi criada. (Dourado, 2006, p. 27).

Logo, compreende-se que a função social da escola é a formação de sujeitos históricos, que constroem conhecimentos, consolidam valores e desenvolvem práticas diversas que envolvem o brincar e o estudar. Professores, alunos e toda a comunidade devem participar da gestão escolar de modo a buscar o melhor para todos.

É crucial, entretanto, compreender, nesse processo, que a gestão democrática nas instituições públicas foi um direito adquirido após discussões e reivindicações por representantes e defensores do ensino público, concretizado na Lei nº 9.394/1996. De tal modo, segundo Dourado (2003, p. 37), “a gestão democrática não se decreta, mas se constrói coletiva e permanentemente, alguns desafios se colocam para sua efetivação nos sistemas de ensino”.

É notória a complexidade nas escolas em vivenciar, de fato, a gestão democrática e decidir seus projetos. Em muitos casos, permanecem com suas bases centralizadas no exercício do poder personalizado em que a participação é uma mera estratégia de controle. Ainda assim, apesar desse cenário existente em algumas instituições de ensino, algumas mudanças já são percebidas no cotidiano de certas escolas. “A efetivação desse processo de democratização de gestão da escola pública implica, portanto, a sensibilidade para conduzir a

escola, a partir das demandas da comunidade escolar, e a tomada de decisões e escolhas responsáveis e coletivas” (Dourado, 2006, p. 46).

Um ponto a ser refletido em relação à educação no Brasil são os resultados obtidos nas avaliações nacionais em todos os níveis educacionais. O diagnóstico realizado oferece ao governo subsídios que irão melhor avaliar, possibilitando identificar as fragilidades das políticas pedagógicas.

Entretanto, dados que poderiam ser utilizados no intuito de melhorar a eficiência e igualdade da educação, no sentido de alavancar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, nem sempre estão sendo analisados da maneira correta, dificultando, dessa forma, a compreensão de fatores determinantes para que haja uma educação mais sólida, o que leva a repercutir nas políticas de gestão, haja vista que, conforme Dourado (2006, p. 45), “os problemas educacionais não resultavam da escassez e sim da má administração dos recursos financeiros, cujas causas, entre outras, eram o corporativismo dos professores, sua baixa qualificação e a ineficiência do aparelho administrativo e burocrático das escolas”.

O profissional da educação, diante desses impasses, encontra-se em uma situação adversa, tendo que enfrentar uma cultura autoritária dentro e fora das escolas. Por isso, deve-se ressaltar a importância da formação dos profissionais da educação, docentes e não docentes, para fortalecer as atuações, a fim de serem profissionais atuantes no interior da escola e na comunidade local.

Assim, descentralizar o poder é uma ação importante para o progresso da educação, conduzindo a escola a partir das demandas da comunidade escolar, da tomada de decisões coletivas e de escolhas responsáveis. Fica evidente que as políticas educacionais precisam romper com a cultura autoritária ainda visível em alguns lugares, idealizando maneiras satisfatórias da participação antiautoritária.

1.3 Gestão e os profissionais da educação

O profissional da educação, frente a todas as questões sociais, econômicas e estruturais de um país continental, como é o caso do Brasil, percebe-se como um ser inserido em um processo organizacional e de gestão pedagógica, nos quais, em muitos momentos, induzem ao fracasso escolar, como as deficiências do ensino, as inadequações estruturais, carência de recursos pedagógicos, bibliotecas inapropriadas e fragilidade na qualificação desses trabalhadores. Esses fatores mostram as condições adversas para o bom trabalho em sala de aula em um país marcado por desigualdades sociais tão evidentes.

Assim, as relações sociais estabelecidas dentro da escola transformaram-se com o passar do tempo, e o professor torna-se uma figura importante nesse novo contexto social. O mesmo deve fazer parte das decisões da escola colaborando, inclusive, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), como cita o art. 14, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases, “I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto – pedagógico da escola” (Lei n. 9.394, 1996, para. 111) De tal modo, o mesmo só pode ser desenvolvido com o envolvimento dos profissionais da educação, tendo na figura do professor o sujeito ativo dentro do processo, e não apenas uma marionete nas mãos do gestor, desmistificando sua prática em sala de aula.

Outrossim, esses profissionais têm que enfrentar todos os dias situações adversas, que vão desde o baixo prestígio social, a busca pela formação profissional, o fortalecimento da sua identidade, a ascensão da carreira profissional, dentre outras questões.

Historicamente, no Brasil, os processos formativos diante da necessidade de melhoria da ação profissional de docentes e de servidores não docentes têm sido insuficientes. Na maioria dos casos, a formação inicial é deficiente, os salários são baixos e precárias condições de trabalho (Dourado, 2006, p. 47).

Conforme Dourado, todos esses aspectos têm levado os profissionais da Educação, principalmente os professores, a serem apontados como principais responsáveis pelo fracasso escolar, determinado pelo baixo rendimento, pelas evasões, repetências e dificuldades de aprendizagem, não considerando as péssimas condições de trabalho e a fragmentação das suas atividades.

Existe a necessidade, a partir do exposto, de uma articulação dos processos de gestão com a clara conjuntura em que se realiza a ação pedagógica, bem como ofertar boas possibilidades para que professores e funcionários tenham uma boa formação e profissionalização.

Nesse contexto, segue uma batalha constante desses trabalhadores, por meio de associações e sindicatos, no intuito de gerar mecanismos de participação e democratização da gestão escolar. O governo, por sua vez, conforme Dourado (2006, p. 48), “vem adotando a partir de 2003 políticos dirigentes aos trabalhadores da educação e à melhoria dos processos de gestão por meio de formação continuada”.

De tal modo, a aproximação na relação entre os profissionais da educação e a gestão escolar vem acontecendo com maior notabilidade. Isso implica dizer que as condições em que se realizam os trabalhos e as ações pedagógicas têm sido alvo de reflexões que norteiam a

democratização da gestão, bem como uma melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. A gestão precisa ser compreendida como um espaço de construção política, o que implica dizer que a gestão perpassa de questões tão-somente administrativas e alberga condições pontuais do cotidiano dos profissionais, como, por exemplo, ministrar aulas, democratizar a gestão e escolher os dirigentes escolares.

Ademais, faz parte da história de luta dos profissionais da educação a defesa da gestão democrática, no intuito de garantir a participação de todos os trabalhadores em educação nas decisões sobre a escola e de tudo que a envolve, desde a definição do projeto político pedagógico até um crescente financiamento público. É fundamental desmistificar a visão de que a gestão é uma forma de controle social, que busca uma qualidade total por meio de uma postura de participação restrita e funcional.

A gestão, em contrapartida, deve ser realizada com a participação efetiva no processo de construção do dia a dia da escola, numa perspectiva que envolva toda a comunidade local e escolar. Todos os diferentes segmentos da escola participam do processo e isso deve ser fortalecido diariamente, por meio da compreensão e discussão do papel social dos envolvidos e dos processos que ocorrem em seus espaços.

Destarte, as intervenções populares são perceptíveis nas políticas educacionais por meio das ações de cidadania, na qual são demonstradas por uma parcela da sociedade civil, organizada em entidades, associações, sindicatos e movimentos sociais. Tais ações contam com a participação de alunos, professores e pais, que são agentes decisivos na definição e construção da gestão democrática e na busca por uma educação igualitária e de qualidade.

1.3.1 O trabalho do gestor

A escola é o local reservado à produção e à socialização do saber, organizada por ações educativas que primem pela formação integral do sujeito. A gestão, por sua vez, deve se adequar às mudanças que ocorrem ao longo dos anos, dentro e fora das instituições.

A gestão, no âmbito das instituições escolares, seja ela democrática, compartilhada ou participativa, faz parte da luta de educadores e movimentos sociais em prol de uma escola pública de qualidade, social e igualitária. Essas lutas resultaram na aprovação do princípio de gestão democrática, citado no art. 206 da Constituição Federal (1988), no art. 9º da Lei n. 9.394 (1996), que dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que resguarda não somente os princípios constitucionais e os da gestão democrática, e do próprio

PNE, mas, sobretudo as questões, concepções e metas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino.

Essas conquistas são fruto da mobilização dos profissionais da educação e garantiu o empoderamento da autonomia dentro das unidades escolares, nas quais a participação efetiva de todos os componentes da comunidade escolar tornou-se a base para a democratização da escola e de sua gestão, conforme Dourado (2006, p. 53), “a efetivação de novas dinâmicas de organização e gestão escolar, baseadas em processos que favoreçam a participação coletiva na tomada de decisões, é fundamental para que a escola cumpra com as suas finalidades sociais”.

Nesse percurso, é importante compreender como o gestor tem se posicionado frente às essas novas etapas, de modo a conciliar realidades tão distintas presentes no cotidiano escolar. Essa conciliação deve acontecer, uma vez que o mundo tem sofrido mudanças significativas, e a instituição de ensino deve-se adaptar de forma crítica às circunstâncias do novo tempo. De tal modo, a escola é reinventada com o objetivo de permitir um bom relacionamento entre gestores, funcionários, alunos e família.

O gestor cumprirá a função de administrar a comunicação entre os sujeitos que compõem a escola, mediando o poder e as relações em busca de definir consensos, desvelando as tramas, encerrando os conflitos e, assim, afirmando a transparência e a democracia. (Campos, 2010, p. 74).

Conforme o autor, o papel do gestor não se limita apenas à administração da instituição, mas é também de um agente responsável por mudanças, como a tecnológica, por exemplo, as quais devem ser acompanhadas pelo gestor, atento e apto a essas modificações ocorrentes em uma educação não estática às transformações que decorrem da interação do aluno com o mundo externo.

A falta de renovação em alguns modelos de gestão é um desafio enfrentado ainda por muitas escolas, pois as tornam deficientes frente às novas situações exigidas pela sociedade. As reais necessidades do âmbito educacional são adaptadas pela escola, e cabe ao gestor gerenciar com responsabilidade o conhecimento, bem como interagir com toda a comunidade escolar.

O diretor da escola precisa ter uma visão administrativa ampliada, de maneira a compreender o perfil da comunidade atendida pela escola, assim como as expectativas dos pais em relação à mesma.

É de suma importância observar que o diretor alinhado ao princípio legal e moral da gestão democrática deve ser um líder nato e não o chefe, aquele que impõe condições quanto às políticas institucionais, limitando autonomia e conhecimento em um meio que deve ser de constante evolução e aprendizado profissional para atual com os nossos alunos que devem ser o foco do trabalho pedagógico. (Neves, 2014, para. 31).

Fica claro, diante do exposto acima, que a responsabilidade máxima para o cumprimento eficaz da política educacional é do diretor da escola. A ele cabe organizar, dinamizar e organizar os recursos destinados à instituição. Irá, também, desempenhar inúmeras funções que influenciarão sobre todos os setores da escola.

O gestor escolar, dessa maneira, enquanto sujeito articulador entre toda a equipe administrativa e pedagógica, corpo estudantil e comunidade, atualmente, tem como seu maior objetivo oferecer educação de qualidade aos alunos. Assim, atuará na parte administrativa e, ainda, na pedagógica.

Portanto, o diretor escolar acompanha e avalia a aprendizagem dos alunos, identifica falhas, reorienta a prática pedagógica. Um bom gestor nunca desenvolve um trabalho solitário. Ele promove parcerias entre professores, coordenadores e funcionários. Preocupa-se em conhecer a realidade de cada sala de aula. Escuta e oferece ferramentas para que cada agente seja capaz de encontrar soluções em prol da aprendizagem dos alunos, bem como investe em um item fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, que é a formação continuada dos professores.

Algo que influencia na discussão do papel do diretor é a maneira como acontece o processo de escolha do mesmo, que, em muitos municípios, ainda ocorre por indicação política, de acordo com a Revista Educação (Barros, 2016, p. 51) “segundo o questionário da Prova Brasil 2011, 22% dos diretores haviam sido indicados por políticos e 21% eleitos.” Às vezes, ter um gestor indicado politicamente pode intervir no aprendizado do aluno e no incentivo às formações de professores.

É interessante que o gestor escolar seja qualificado para exercer tal função, haja vista que cabe a ele distribuir os recursos financeiros; administrar a documentação escolar; os materiais pedagógicos; favorecer a manutenção dos equipamentos, espaços e objetos que compõem o patrimônio escolar; estabelecer regras e rotinas do estabelecimento. Incube a ele, também, estimular a presença das famílias no ambiente escolar.

Maneiras diferenciadas de eleger um gestor foram observadas nas últimas décadas, por meio de processos seletivos ou não, e quando as escolhas são feitas através de vontades políticas, as ações desses profissionais ficam comprometidas e caracterizadas por uma postura

inadmissível por parte dos mesmos. Embora ainda aconteçam desse modo, o processo de escolha de gestores escolares vem mudando. Em alguns estados brasileiros, é perceptível o crescimento considerável das eleições nas escolas, as quais possibilitam a adoção de critérios que devem ser obedecidos pelos candidatos ao cargo, como: ter curso de formação de gestores; mostrar-se competentes na área educacional ou cargo nos quais atua; ter coragem para enfrentar os diversos desafios com que se deparam no cotidiano escolar.

Embora em algumas redes sejam mais visíveis que em outras, de maneira geral, todos os sujeitos educacionais tendem a encarar problemas, e essas dificuldades têm levado alguns à recusa do cargo de direção escolar. Algumas dessas dificuldades são descritas por Barros como sendo a “pouca organização institucional e falta de apoio do sistema, cultura de conflito entre educadores e gestores, pouca disposição docente, excesso de demandas externas, falta de meios para a realização das tarefas” (Barros, 2016, pp. 53-54), bem como cobranças demasiadas dos órgãos de fiscalização do sistema, as quais irão refletir na maneira como o gestor escolar irá administrar as instituições escolares, que, apesar da realidade em que está inserido e das limitações aparentes, deve envolver toda a comunidade em iniciativas, mediante o diálogo, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Teresa Perez, em entrevista à Revista Educação, lista um rol de competências para que se tenha uma boa gestão atualmente:

[. . .] capacidade de priorizar problemas e estabelecer planos de ações e metas; habilidades para fazer parcerias; estimular o trabalho coletivo; participar da elaboração e da implementação do PPP; respeito à diversidade; compromisso com a aprendizagem dos estudantes; domínio das ferramentas tecnológicas; domínio dos aspectos legais do cargo. (Barros, 2016, p. 54).

Assim, o gestor é um facilitador, que vai pensar e assumir a responsabilidade de organizar e sistematizar todo o corpo da escola, de modo a desenvolver uma gestão integrada com todos os que fazem a escola: funcionários, professores, alunos, família, comunidade em geral, a fim de propiciar vivências e aprendizados que irão repercutir na maneira de olhar a escola, a cidade e o mundo.

1.3.2 O papel do professor

O professor, diante das inúmeras mudanças sofridas pela sociedade, também sofre transformações quanto ao papel que desempenha em sala de aula. De detentor de todo o

conhecimento e figura mais importante da sala, ao longo do processo, ele se torna o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O papel exercido hoje pelo professor passa por vários desafios, e um dos mais consideráveis é saber enfrentar e trabalhar as diversidades que existem. Ele é o sujeito questionador que ensina o aluno a pensar, questionar e construir suas próprias opiniões perante a realidade na qual está inserido.

Partindo desse pressuposto, nota-se que a imagem do professor, sujeito visto como o de maior importância do processo educacional, detentor de todo o conhecimento, está cada dia menos perceptível nas escolas, uma vez que as inúmeras reflexões dessa prática pedagógica não contribuem para a aprendizagem do aluno.

Essa educação bancária, em que os alunos são meros depósitos, preenchidos por conteúdos pelos professores, no modelo tradicional já não existe. Ao professor cabe uma função além da simplista de transmitir conteúdo. É preciso que ele interaja com as disciplinas e conheça seu alunado.

A isso se percebe o quanto é importante a valorização do ser professor, papel que não cabe a qualquer indivíduo desempenhar. O ato de educar é complexo e exige pensar na formação do ser humano de forma integral.

Se se compreender a educação como a formação do outro, na perspectiva da completude do ser humano integral, ou seja, formar a humanidade no outro ser humano, tornando-o mais humano, à docência não é ofício fácil de ser exercitado. Exige a observação atenta e o cuidado com o outro ser. (Campos, 2010, p. 105).

Desse modo, o ato de ensinar não se reduz ao ensino em si, mas, sobretudo, contribui com o desenvolvimento e com as transformações do ser em formação. Para tanto, do professor é exigida uma postura de observador do aluno e de sua realidade, bem como de suas necessidades, o que leva à condução do professor a um melhor conhecimento acerca da identidade, da imagem, das dúvidas e dos posicionamentos de cada educando.

A sala de aula torna-se o local da docência. É nela, na maioria do tempo, que acontece a ação educativa, o ensino propriamente dito. Ressalta-se, aqui, a importância do planejamento pedagógico, cujo professor irá estabelecer a organização do seu trabalho e a gestão dos conteúdos.

A maneira que organiza suas aulas mostra como o professor é em sua essência, pois, ao se expor a um grupo de alunos, é apresentada sua condição pessoal, mediante seu corpo, sua voz, seu potencial cognitivo, sua criatividade, destacando seu relacionamento com os

alunos e entre si e sua gestão de classe. Isso envolve a metodologia e a didática aplicadas, que tornam a aula agradável e significativa.

Na sociedade atual, sempre em constante transformação, cabe ao professor contribuir com seu conhecimento e experiência. O trabalho docente apresenta um caráter pragmático, pois acontece por meio de uma ação prática, segundo Campos (2010, p. 108), “se faz por uma praxiologia, cuja densidade narrativa articula os saberes que subsidiam pela sua experiência a reflexão sobre os seus atos no curso da ação”.

O professor, ao desempenhar seu papel, utiliza meios para facilitar o aprendizado dos alunos, por meio de suportes que objetivam auxiliar a maneira de apresentar os conteúdos.

Ficam evidenciadas as atribuições dadas aos docentes, podendo ser respaldadas na Lei n. 9.394 (1996, para. 103):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Portanto, o papel do professor, como fora supracitado, é amplo e perpassa o nível de simples transmissor de conteúdo, para um sujeito mais ativo, crítico e consciente da sua prática no processo educacional. Como demonstra o inciso I da lei, ele é atuante na gestão democrática e sua função vai além da sala de aula, participando da elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como estabelecendo metas e estratégias que contribuem na formação do educando.

É de extrema relevância, que ele, segundo o inciso III da mesma lei, zele pela aprendizagem de todos os alunos, observando as dificuldades dos mesmos, criando condições para que todos tenham acesso ao saber, respeitando e favorecendo o aprendizado de cada um, diante das limitações dos discentes.

Ainda de acordo com a Lei n. 9.394 (1996), inciso VI, concerne ao educador a participação em atividades que envolvam a escola, a família e a comunidade, a fim de compreender todo o contexto no qual o aluno está inserido e, assim, contribuir, positivamente,

nas situações necessárias que irão influenciar no desenvolvimento deste e na relação família-escola.

No processo de desenvolvimento das habilidades cognitiva, social e emocional dos alunos, o professor deve levá-los a refletir acerca de questões condizentes com os problemas enfrentados no dia a dia. Segundo Chalita (2013, para. 2), “o grande desafio do educador é estimular e convencer o educando a valorizar o bem comum, a boa convivência, a responsabilidade partilhada”.

Na atual conjuntura, ser professor social é ultrapassar a imagem única e exclusiva de ministrar aulas sem nenhuma observação crítica à sociedade na qual estão presentes várias mudanças sócio estruturais. Sua missão exige flexibilidade e sensibilidade, bem como o equilíbrio de conceitos tradicionais com as inovações que a modernidade apresenta, por meio dos próprios alunos.

Cada aluno é único, com facilidades e dificuldades específicas, e o professor deve trabalhar, independentemente, cada uma, valorizando cada educando, usando metodologias variadas para ensinar, que vão da sucata ao uso das novas tecnologias de informação, de modo a conduzir o seu aluno a criar, produzir, transformar.

Diante de todo o exposto, é fundamental que o professor apresente profissionalismo, ética e compromisso com o sucesso dos alunos. Ele, juntamente com toda a escola, através de um trabalho coletivo vivenciado por uma gestão democrática, é responsável pela criação de gerações preparadas para lidar com os desafios do mundo, respeitando o outro, suas diferenças, o meio ambiente, almejando, desse modo, uma sociedade mais igualitária e humana.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A escola que se tem hoje passou por longos momentos de transformação. A educação era caracterizada como privilégio de poucos, e o sistema de ensino destinado às crianças com deficiência era organizado em atendimentos substitutivos ao ensino comum, dando origem, algum tempo depois, às escolas e classes especiais.

O atendimento às pessoas com deficiência teve seu início no Brasil, no período do Império, com a criação de Institutos para crianças cegas e surdas-mudas, nomenclatura utilizada na época para designar pessoas surdas. Esse tipo de atendimento fora, por alguns anos, desassociado da educação e visto como uma iniciativa assistencialista e isolada desempenhada pelo Estado.

É com a LDBEN de 1960, Lei nº 4.024/1961, que o atendimento passa a ter um caráter educacional, apontando o direito à educação, dentro do sistema geral de ensino. A LDB que a sucede, Lei nº 5.672/1971, define um tratamento especial para esse alunado, contudo, não organiza o sistema de ensino de modo a atendê-lo e reforça a ideia de escolas e classes especiais no ensino.

As políticas públicas, até meados dos anos 70, não universalizaram a educação, mantendo a ideia da necessidade de ações próprias para o atendimento das crianças com deficiência. Apenas com a Constituição Federal (1988, p. 137), o direito à educação para todos, sem preconceitos ou discriminação, passa a ser legítimo, como ressaltado no art. 205 da mesma:

Art. 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 o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal (1988, p. 138) define, também, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, no art. 208, inciso III “- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Pode-se observar que esse artigo é considerado um avanço significativo na história da inclusão no Brasil.

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA surge no início da década de 90 e reforça o oferecimento de vagas para crianças com deficiência, na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca (1994) é outro importante documento, que trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e que reforça o direito de

toda criança à educação com respeito às diversidades. Esse documento influencia positivamente nas decisões que irão nortear as políticas de educação inclusiva.

Assim, a Educação Especial, na perspectiva da inclusão, garante às crianças com necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino regular, oferecendo condições necessárias de aprendizagem às mesmas. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (1996), bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica vêm assegurar a inclusão e torná-la cada vez mais frequente nas escolas regulares, como enfatiza o Art. 2º das Diretrizes: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, p. 1).

Existe uma necessidade de ofertar boas condições para que os alunos com deficiência possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, haja vista que, embora haja uma lei conquistada, ainda são necessários alguns ajustes, a fim de que o conceito de inclusão conduza a uma reflexão filosófica, política e social. Deve-se pensar na prática pedagógica, na formação dos docentes e demais funcionários e na gestão escolar que rege cada instituição de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei n. 13.146 (2015), é uma grande conquista na legislação brasileira e ressalta a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. A pessoa com deficiência passa de fato a ser vista como um cidadão de direito, que tem autonomia e capacidade para exercer atos da vida civil em condições de igualdade, como define o seu primeiro artigo:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Lei n. 13.146, 2015, para. 2).

Percebe-se uma crescente inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, tornando-se um assunto bem repetitivo atualmente. É notório o lugar que a inclusão tem ocupado no cotidiano da sociedade e, também, nas escolas regulares, nas quais todos os envolvidos, bem como a instituição de ensino, mostram-se sabedores da sua importância, que é de acolher os alunos de maneira satisfatória, promovendo uma aprendizagem significativa a todos. A lei é clara quando afirma que a escola deve se organizar de maneira a matricular e atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, além de expor sobre a

necessidade dos professores das classes comuns estarem capacitados para esse atendimento. “Nessa perspectiva, o enfoque à educação inclusiva deve realçar as necessidades educacionais individuais, incluídas nesse âmbito as diferenças individuais, as aptidões, as motivações, os estilos de aprendizagem, os interesses e as experiências de vida” (Ayres, 2011, p. 66).

2.1 Educação Inclusiva *versus* Educação Infantil: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil

O número de crianças com necessidades especiais que tiveram acesso ao ensino nas escolas públicas regulares tem crescido bastante nos últimos anos, graças aos direitos conquistados na política da inclusão, presente na Constituição Federal de 1988, que garante às crianças e adolescentes o acesso ao ensino fundamental regular; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; bem como na Convenção de Guatemala, Decreto nº 3.956/2001, que afirma que os direitos à liberdade das pessoas devem ser respeitados sem distinções e proíbe qualquer tipo de diferenciação ou restrição baseada nas deficiências das pessoas.

A inclusão é um direito adquirido e deve ser respeitado por todos. Em relação à educação, não pode ser negada a nenhum grupo social ou faixa etária, oportunizando a todos os alunos uma educação de qualidade, independentemente de suas características e/ou diferenças, conforme o Preâmbulo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto n. 6.949 (2009, para. 29),

r) Reconhecendo que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança.

As políticas educacionais que permeiam a inclusão de crianças com deficiência, seja ela física, intelectual, visual, auditiva e múltipla, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, aparentam mudanças por meio de ações que demonstram um esforço da escola e de toda a equipe em ofertar, efetivamente, uma educação de qualidade aos alunos.

Contudo, o trabalho realizado nas escolas ainda está em construção, sendo necessárias algumas intervenções pontuais, como o apoio aos profissionais da educação especial, a gestão da sala de aula e a formação dos educadores.

Partindo desse pressuposto, a figura do professor é entendida como a de organizador da sala de aula, que guia e orienta as ações do aluno durante todo o processo de aprendizagem. A escola, no que lhe concerne, precisa direcionar seus projetos pedagógicos, mediante o compromisso com a diversidade, objetivando o favorecimento da colaboração e da cooperação, dentro e fora do ambiente escolar.

Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizadas com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um. Ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. (Alonso, 2013, para. 9).

Em uma sala de aula inclusiva, os conteúdos trabalhados devem ser considerados, a fim de favorecer o aprendizado, de maneira significativa e, desse modo, construir conhecimento. A figura do professor é de mediador da ação e importante peça para o processo, intervindo nas atividades, de modo a tornar o aluno independente e com autonomia, capaz de resolver seus próprios conflitos.

A inclusão na educação infantil é um direito conquistado, mas que ainda precisa ter mais aplicabilidade. É interessante atentar-se para o fato de não existir uma simples integração das crianças, haja vista que essa fase tem grande relevância na vida de todas elas, e os espaços oferecidos devem propiciar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. A inclusão de sucesso se faz com a evolução no desenvolvimento da criança integralmente. É nessa etapa que o cuidar e o educar são mais incisivos e essenciais na vida do estudante, e isso acontece por meio de atividades que favorecerão a formação do mesmo. Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 36), diz que, “A educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nessa faixa etária, a criança encontra-se em desenvolvimento e todos os estímulos e situações de aprendizagem propostas são únicas. É primordial que seja bem acolhida e respeitada na sua individualidade e diversidade dentro da escola.

Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da

educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhe são peculiares (Brasil, 2013, p. 36).

Diante do exposto, a criança deve ser, por inúmeras maneiras, estimulada durante esse período. Propondo-se atividades, brincadeiras, jogos, situações diversas que possibilitem o desenvolvimento individual e coletivo, respeitando o limite de cada uma.

Todavia, o aumento do número de crianças na educação Infantil, devido à política de inclusão educacional, tem aumentado e desafiado as instituições, os professores e a sociedade, pois a Educação Infantil é o primeiro acesso ao sistema educacional para a maioria das crianças, sendo assim, o início da oferta a uma educação de qualidade e que envolva a todos, portanto, deve ser uma garantia da criança.

Para que essa garantia, efetivamente, aconteça, é necessária, destarte, a formação de gestores e professores para que consigam desenvolver competências relevantes para atuar junto às crianças. Além disso, que esses profissionais primem pelo princípio de garantir o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, rompendo, e levando os alunos a romperem, com a seleção, divisão de ensino, ou pensamentos que excluem e que se camuflam nos interiores das escolas. Essas atitudes discriminatórias devem-se ao fato de muitos, ainda, resistirem à inclusão, refletindo sua incapacidade diante da diversidade com a qual se convive.

Contudo, apesar dos percalços, garantir o ingresso e prosseguimento das crianças com deficiência nas escolas regulares é imprescindível e significa uma conquista da cidadania. Incluí-las em ambientes comuns de aprendizagem, bem como oportunizar o acesso aos conhecimentos e aos espaços sociais que favorecem o desenvolvimento das mesmas são atitudes favoráveis à eliminação de práticas excludentes, pois é a partir da convivência na heterogeneidade que as crianças aprendem a não discriminar. Como afirma Sanches e Teodoro (2006, p. 68) “não se compreende, hoje, uma Educação especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois”.

Pensar em educação inclusiva, com início na educação infantil, demanda refletir sobre os espaços oferecidos, o tempo que se é ofertado, os profissionais envolvidos, os recursos pedagógicos, entre outros fatores que sejam voltados para o progresso do aluno com deficiência, bem como seu acesso e permanência na escola regular.

De acordo com Mantoan (2015, pp. 2-3),

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida.

A instituição de ensino precisa estar preparada para atender todos os alunos em suas especialidades e singularidades, e isso se estende não apenas aos alunos com deficiência, haja vista que cada um tem suas particularidades e dificuldades. Essas singularidades devem ser respeitadas e consideradas em todo o processo de aprendizagem, bem como no convívio social. Outro ponto relevante que deve ser levado em consideração é a participação dos pais no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno, pois, para que estes aconteçam de modo eficiente, faz-se necessário um bom relacionamento entre família, escola e comunidade. A família, enquanto primeira instituição educativa, precisa participar de todos os momentos que são propícios e oferecidos pela escola, bem como deve buscar atendimento educacional especializado no contra turno. Mantoan (2015, p. 70) afirma que “os pais podem ser nossos grandes aliados na construção na nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiência [. . .]”.

Incluir é necessário. E fazê-lo na Educação Infantil é determinante. A escola é o local de formar gerações preparadas e livres de preconceitos. Para que isso aconteça, então, é preciso respeitar as diferenças e proporcionar uma educação digna, acolhedora e de qualidade para receber todas as crianças, implicando o rompimento com paradigmas educacionais ainda visíveis na maioria das escolas.

Não obstante, Silva (2009, p. 148), afirma que:

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. (Silva M. E., 2009, p. 148)

A criança aprende ao ser exposta às novas aprendizagens. Vygotsky (como citado em Ivic, 2010, p. 33) diz que “a educação deve ser orientada mais para a zona proximal, na qual a criança faz experiências de seus encontros com a cultura, apoiada por um adulto”. O ambiente escolar, portanto, deve oferecer ao aluno trocas de vivências e o educador, por meio de sua

prática pedagógica, que vai além do cuidar, torna-se o facilitador da aprendizagem. Antagonicamente, acarretará o desenvolvimento insuficiente dessas crianças.

Assim sendo, compreende-se que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais positivas e visíveis será o progresso da criança, em seu desenvolvimento integral e em sua inserção social.

2.2 A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA

Com relação ao município em que a pesquisa se passa, percebe-se, de acordo com o Censo Escolar 2017, que os alunos têm sido matriculados no Ensino Comum e possuem Atendimento Especializado com uma Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) formada por Pedagogos, Psicólogos, Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Assistentes Sociais, Professor Itinerante, Instrutores de Libras e Revisor Braile.

O quantitativo de crianças público alvo da Educação Especial tem crescido consideravelmente a cada ano. Assim sendo, é indispensável que a escola ofereça boas condições para o recebimento dos alunos, assim como é necessário que os profissionais da educação que ali atuam estejam capacitados para tal função, tendo-se o cuidado para não apenas segregar ou integrar esses estudantes no ambiente escolar, pois, mesmo com a universalização do acesso ao sistema de ensino, muitos continuam sendo excluídos por padrões de homogeneidade determinados pelas próprias escolas. De acordo com Mantoan (2015, p. 13), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”.

Na Rede Municipal de Educação de São Luís, os poderes públicos possuem o compromisso em elaborar e implantar práticas e projetos que visem à formação dos profissionais da educação, pautados nos marcos legais nacionais e internacionais. É notório, conforme a Tabela 1, abaixo, que o número de atendimentos é bastante significativo, embora se saiba a necessidade de ampliá-lo cada vez mais. Os serviços oferecidos atendem todas as modalidades de ensino, competentes ao município, que vai da Educação Infantil, Ensino Fundamental à Educação de Jovens e Adultos. É necessário perceber que os atendimentos têm atingido um público cada vez maior, obtendo resultados satisfatórios e progressivos.

Segue a tabela:

Tabela 1

Estudante Público Alvo da Educação Especial

Matrículas no Ensino Comum	2.045
SRM	898
Nº de Atendimentos	2.846
Nº de Estudantes na creche	18
Nº de Estudantes da Educação Infantil	144

Nota. Dados obtidos do Censo Escolar, 2017.

O trabalho da SAEE tem como estratégias: avaliações pedagógicas, acompanhamentos às SRM e salas comuns, entre outras. Assim sendo, ressalta-se que o Acompanhamento Itinerante tem sido fundamental para o êxito do trabalho realizado, sendo este um atendimento educacional especializado destinado à orientação e apoio aos professores do ensino regular. Ele é realizado periodicamente pela equipe técnica e por um professor especializado, que oportunizará o atendimento aos estudantes com NEE.

De tal maneira, a SAEE tem se preocupado com as formações dos profissionais do magistério, que, segundo a Técnica responsável, estão sendo oferecidas periodicamente e estendidas a toda a rede, além de 7 (sete) cursos que estão em andamento na área da Educação Especial. Também são realizadas formações mensais para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, estes, por sua vez, devem colaborar nos planejamentos, atividades, projetos dos professores das salas comuns e de toda a escola.

O município em questão, por meio da SEMED, tem buscado, segundo a Lei n. 13.146 (2015, para. 114), no art. 28, inciso X, quanto às atribuições do poder público, incentivar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

Contudo, o processo de inclusão na esfera do município de São Luís vem acontecendo de modo gradual e ainda necessita de melhorias no atendimento, essencialmente nos recursos financeiros e humanos, no quantitativo de técnicos para atender determinados números de

escolas, na qualidade e nos retornos positivos desses atendimentos, no acompanhamento da equipe técnica às escolas e aos professores das salas comuns.

Os responsáveis pela gestão macro têm percebido a importância do processo e dos investimentos em políticas favoráveis à Educação Especial, embora sejam necessárias muitas modificações pontuais. Todos precisam compreender que a inclusão é uma possibilidade que se tem para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de estudantes com e sem deficiência, conscientes de que:

O grande objetivo da escola é a aprendizagem dos alunos e a organização escolar é o fator que leva a melhor qualidade dessa aprendizagem. Portanto o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão (Honnef, 2012, p. 131).

Portanto, são indispensáveis mudanças de atitude, revisão de conceitos, busca de alternativas e desafios assumidos, a fim de se construir condições de atender a diversidade, e isso se dará com uma nova e clara visão de gestão e da prática pedagógica, com diálogos constantes entre todos os agentes envolvidos, desde a Secretaria competente, Superintendência, Escolas, Profissionais da Educação, Técnicos e Comunidade a fim de discutir assuntos pertinentes à Educação Inclusiva e à diversidade existente no ambiente escolar, conduzindo a uma participação igualitária no processo ensino-aprendizagem e ofertando boas condições para que os serviços, atendimentos e acompanhamentos, formações aconteçam sem tantos percalços e com participação e comprometimento de todos.

CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Tendo como pressuposto que a educação é tida como o espaço de exercício das práxis sociais, cuja prática é percebida como fonte de saberes, o professor não pode ser apontado como único responsável pelo sucesso da educação inclusiva. Esse compromisso também é transferido ao sistema educativo, às políticas públicas e à sociedade. Contudo, neste capítulo tratar-se-á sobre a figura do professor e como a sua formação influencia na educação inclusiva.

Compreende-se que a formação dos professores é uma das conjecturas para o sucesso dos alunos na perspectiva inclusiva. A busca em adquirir experiências, preparar-se para a prática almejada, através do conhecimento teórico que lhe possibilite conhecer o desenvolvimento humano, principalmente da pessoa com deficiência é fundamental no processo educacional dessas crianças.

De tal modo, no processo de inclusão, o docente pode contribuir positivamente para sua efetividade, quando ele consegue organizar sua prática pedagógica de modo favorável a todos os alunos, bem como quando a sua formação é extremamente necessária na evolução desse processo.

A visão do professor em relação ao seu trabalho e relacionamento com seus alunos deve ser pautada no incentivo à criatividade, criação e reflexão da realidade, como afirma Silva (2015, p. 29) “o professor, como sujeito de criação, coordenando os estudos, questionamentos e debates: o aluno, como sujeito de seu aprendizado no exercício e desenvolvimento de seu potencial crítico e participativo”.

Por sua relevância no ambiente escolar, o professor necessita estar atento à realidade, adequar-se e buscar conhecimentos pertinentes que o auxiliem no planejamento, execução e avaliação de sua prática em sala de aula, e, desse modo, proporcionará ao educando um melhor desempenho e desenvolvimento em seu potencial crítico-reflexivo.

A missão do professor, entretanto, vai além do domínio de conhecimentos. Silva (2015, p. 30) corrobora essa ideia afirmando que perpassa “[. . .] também por habilidades didáticas que constituam os instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão, ele precisa estar preparado técnica e didaticamente para sua função educativa em sala de aula”.

Pressupõe-se, dessa maneira, que o professor não deve perceber a formação inicial como única e necessária no desempenho de suas práxis pedagógicas. Cabe a ele e ao sistema educativo buscar e oferecer outras formas de atualizações, principalmente quando se trata da

inclusão, que, para muitos, ainda é um grande desafio. Essa busca pela formação humana, contudo, começa pelo desejo de se fazer diferente. “Não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor [. . .]. No entanto, no que se refere à formação de professores para atuar na educação especial a questão permanece em aberto.” (Saviani apud Pertile & Rosseto, 2015, p. 152).

Consoante a essa perspectiva, faz-se necessário pensar em atividades que desenvolvam as habilidades sociais dos alunos, favorecendo a autonomia por meio de propostas que englobem elementos essenciais do cotidiano do aluno e que sejam apresentadas de forma prazerosa.

Se realmente queremos atrair, não cabe na educação mais nenhum modelo que não parta do aprendente. Ademais, para além da subserviência a paradigmas pedagógicos, deverá haver a formação de pessoas criativas e dotadas de habilidades que possam transcender a visão restritiva de um currículo e, de maneira multidisciplinar e interdisciplinar, formar cidadãos para a vida. Nada é mais humano que a vida (Cunha, 2016, p. 40).

Dessa maneira, é essencial que se ofereça uma educação de qualidade e menos assistencialista. A busca por capacitações vai conduzir o docente a uma forma de ensinar bem mais significativa para o seu aluno, em prol do seu desenvolvimento e socialização. Assim sendo, um dos fatores determinantes ao bom resultado da inclusão depende também da maneira como as situações escolares são conduzidas. O sistema educativo, as políticas públicas e a sociedade devem ser adaptados para receber esse novo público, sendo capazes de atendê-los de forma mais correta e igualitária.

Nesse sentido, pensa-se em educação inclusiva, segundo Sanches (2010, p. 2) “em que todos os alunos aprendem juntos, sendo o grupo e as estratégias usadas para a aprendizagem adequadas às características do grupo aprendiz”.

É notório, diante do que foi exposto, que o papel do professor, em vista às suas atitudes é determinante na qualidade da interação das aulas. A ele compete decidir quais expectativas de aprendizagem, se de integração ou de inclusão, serão vivenciadas pelo aluno com deficiência, assim como a maneira com a qual os outros alunos irão interagir entre si. Romper com paradigmas é algo que faz parte da vivência do professor, o que o leva a perceber-se como agente transformador e criador de escolas inclusivas.

Muitas vezes, o que o professor encontra são formações que estão atreladas à prática, mas que são impostas pelo poder público por meio de políticas públicas dissonantes da realidade, que geram insatisfação. Ele passa por dificuldades tanto na formação acadêmica,

como na busca por atualizações pedagógicas, enquanto profissional, haja vista que são poucas as oportunidades oferecidas. Além disso, há, ainda, a existência do descasso e da pouca valorização do trabalho docente e da educação de modo geral.

Formar professores para uma escola de qualidade meio a essas circunstâncias não é tarefa fácil. Contudo, repensá-la é inevitável. A formação transcorre dos aspectos instrumentais, sendo permeada de exercícios constantes de reflexão, questionamentos da prática pedagógica em busca de direcionamentos pedagógicos e experiências concretas que influenciarão diretamente na mudança do modo de pensar de todos os envolvidos.

A formação permite a eles que sejam mais complexos como pessoas, conseqüentemente, melhores profissionais. Eles se tornam mais felizes. Lembro, ainda que essa iniciativa pode chegar àqueles professores constantemente oprimidos pelo sistema, sem condições financeiras adequadas, sem energia. Atingi-los, contudo, não é uma condição simples. Para essas situações as autoridades governamentais e educacionais precisam dar uma resposta (Simons, 2015, p. 7).

É preciso que haja incentivo por parte das autoridades, governos e direção das escolas. Ademais, é necessário que exista uma primeira predisposição para essa busca constante às formações, e, nesse sentido, a gestão das instituições precisa estar engajada e tem um importante papel no instigar, principalmente dos docentes mais desmotivados.

A prática pedagógica dos educadores influencia diretamente o aluno, sobretudo as crianças da educação infantil que observam tudo o que acontece no ambiente escolar. Para tanto, a formação deverá realizar-se em nível coletivo e individual, pois a busca pelas mudanças deve conduzir toda equipe à criação de planos pessoais de aperfeiçoamento.

A formação do educador deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos psicopedagógicos que ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos metodológicos que possibilitem conduzir satisfatoriamente as aprendizagens dos pequenos e conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sociocultural (Garcia, 2007, p. 21).

Posto isso, a formação docente torna-se uma das bases principais para se ter uma escola de qualidade, tendo em vista que, nesse ambiente, todos terão a oportunidade de aprender, respeitando a diversidade de cada aluno. Refletir sobre a formação dos docentes é fundamental, e o gestor deve estar sempre atento a promover essa prática. Por conseguinte, criará espaços para que aconteça a formação continuada no ambiente escolar, por meio de

debates e discussões, objetivando, além de tudo, a criação de um espaço aberto e acolhedor para todo o alunado, com e sem deficiência. Mantoan (2006, p. 20), diz que:

[. . .] todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

Pressupõe-se que favorecer as formações dentro e fora do ambiente escolar incitará os profissionais a aprimorarem suas práticas por meio de atitudes investigativas contínuas e compromissadas pelas mudanças qualitativas da educação. Não obstante, o professor precisa estar determinado a participar de formações, e, assim, ter consciência da importância e benefícios destas sobre os alunos, a escola e ele próprio, enquanto profissional. Tais momentos serão instrumentos de reflexão e diálogo a respeito da diversidade que encontra na escola, em especial, na sala de aula. O professor da sala regular, aqui especificamente o da educação infantil, precisa preparar-se para o público que chega à instituição, ter conhecimento sobre pessoas com necessidades educacionais especiais e elaborar práticas que incluirão esses alunos no processo, favorecendo sua aprendizagem. Para tanto, Lima e Cavalcante (2011, p. 12) apontam a necessidade de o professor rever sua prática e

[. . .] aprofundar o conhecimento relativo às pessoas com deficiência, suas necessidades, a formação da identidade, o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e intelectual; avaliar as necessidades específicas e educacionais, dominar as metodologias específicas e as estratégias didático-metodológicas de acesso ao conhecimento, às artes e à cultura.

Diante de tudo isso, compreende-se que a formação do docente é primordial para o avanço do processo de ensino- aprendizagem, especialmente quando se trata de inclusão, uma vez que a qualificação profissional irá ajudar o professor a enfrentar os mais diversos problemas nos contextos nos quais estiver inserido. Buscar essa preparação é tarefa dele, assim como também cabe à gestão da escola e ao sistema de ensino favorecerem tal espaço e oportunizá-lo com cursos de capacitação continuada, a fim de aprimorar o processo de inclusão.

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS NA PESQUISA

A realização deste trabalho se fundamentou no método indutivo, tendo em vista que a generalização para casos concretos é constatada a partir da observação destes, confirmados suficientemente a partir da realidade (Gil, 2014).

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, empregou-se também o método monográfico, haja vista que ele “[. . .] parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou de todos os casos semelhantes”, de acordo com o pensamento de Gil (2014, p. 18).

O delineamento desta pesquisa ainda adotou um caráter bibliográfico e o de levantamento de campo. A primeira se constituiu principalmente de pesquisas em livros e artigos científicos e sua principal vantagem é a amplitude na investigação de fenômenos. Quanto à segunda, firmada na concepção de Gil (2014, p. 55), “[. . .] procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.”

4.1 Contextos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada por meio de coleta de dados, observações e entrevistas, que seguiram um roteiro, conforme apêndices I, II e III, com questões de natureza explicativa, e que possibilitaram aos entrevistados maior flexibilidade no momento de expor suas opiniões e posicionamentos. O roteiro de entrevista foi realizado com as gestoras, coordenadoras pedagógicas e com os professores das instituições selecionadas, a fim de perceber, em suas falas, suas concepções e representações sobre a maneira como a gestão lida com a inclusão e educação de alunos com necessidades especiais, bem como as práticas pedagógicas ocorrentes em salas de aula do ensino comum.

As escolas analisadas são da rede pública, do município de São Luís, estado do Maranhão. Foram quatro escolas que atendem alunos entre 03 (três) e 05 (cinco) anos de idade. Quanto ao espaço físico e estrutura, as escolas diferem muito entre si. Diante disso, um dos objetivos é analisar quais são as ações do gestor na implementação do processo de educação inclusiva, bem como as dificuldades encontradas pela gestão para a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

4.2 Participantes

Participaram da pesquisa sete professoras, quatro gestores e quatro coordenadoras, sendo todas da rede pública municipal de São Luís-MA, atuando, especificamente, na Educação Infantil. “A população é uma amostragem não probabilística por acessibilidade ou por conveniência, sendo ela uma seleção de elementos a que se tem acesso e, assim, admitindo-os como que possíveis, de alguma forma, representar o universo” (Gil, 2014, p. 94).

Para a análise dos depoimentos das participantes e preservação de suas identidades, adotou-se uma codificação da seguinte forma: Professoras – P (P1-P7), Gestoras – G (G1 – G4) e Coordenadoras – C (C1 – C4).

Tabela 2

Caracterização do perfil das professoras, gestoras e coordenadoras participantes do estudo

Identificação	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação profissional em educação	Formação
G1	38 anos	06 anos	06 anos	Especialização em Supervisão e gestão
G2	49 anos	08 anos e meio	20 anos	Especialização em Coordenação pedagógica
G3	38 anos	04 anos	04 anos	Especialização em Gestão, coordenação e supervisão escolar
G4	48 anos	07 anos	12 anos	Especialização em Espanhol
C1	45 anos	15 anos	25 anos	Especialização em Educação Infantil
C2	47 anos	25 anos	25 anos	Especialização em Gestão educacional
C3	57 anos	12 anos	12 anos	Especialização em Gestão e supervisão escolar
C4	44 anos	25 anos	14 anos	Especialização em Administração escolar

(Continua)

P1	59 anos	08 anos	38 anos	Graduação em Letras
P2	36 anos	01 ano	19 anos	Especialização em Educação Especial
P3	45 anos	08 anos	15 anos	Especialização em AEE
P4	49 anos	10 anos	27 anos	Especialização em orientação
P5	39 anos	12 anos	21 anos	Especialização em Língua Portuguesa
P6	44 anos	15 anos	23 anos	Graduação
P7	41 anos	02 anos	22 anos	Especialização em Linguística

Nota. Dados da pesquisa.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Um dos instrumentos de coleta de dados foi a observação não participante, pois ela “viabiliza o contato do observador/pesquisador com a comunidade pesquisada, bem como com a sua realidade, sem se deixar envolver por situações do mesmo”. (Marconi & Lakatos, 2002, p. 90).

Aplicou-se uma entrevista estruturada, tendo em vista que houve uma “[. . .] relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados”, segundo o conceito de Gil (2014, p. 113). Ela foi executada por meio de um roteiro contendo perguntas abertas (observadas nos Apêndices), as quais viabilizaram uma maior flexibilidade e interação social no andamento.

CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Análise da entrevista com as Gestoras.

Este capítulo destina-se à análise e tratamento dos dados das entrevistas realizadas junto às gestoras – totalizando quatro, das Unidades de Educação Infantil. Para a análise dos depoimentos dos sujeitos e preservação de suas identidades, adotou-se uma codificação seguida de um número na seguinte forma: G – Gestor (G1 a G4).

Com relação ao gênero e as idades das participantes, todas são do sexo feminino e G1 – 38, G2 – 49, G3 – 38 e G4 – 48, respectivamente. E no que trata às formações, G1, G2 e G3 possuem formação em Pedagogia e G4 em Letras.

Quanto à atuação na área da Educação, todas possuem vasta experiência principalmente na Educação Infantil. G1 atua há seis anos, G2 – oito anos e meio, G3 – quatro anos e G4 – sete anos.

Tratando-se da segunda parte do roteiro da entrevista, quando questionadas sobre “**como ocorre o processo de matrícula para alunos com necessidades educacionais especiais**”, as respostas foram unânimes (100%) quanto a ser da mesma forma que para os demais alunos. E, em continuidade à pergunta, **se existe diferencial no quantitativo de alunos por sala de aula**, três gestoras, o que equivale a 75% das entrevistadas, dizem que, por não haver nada estabelecido em lei, matriculam o aluno a fim de completar o quantitativo por sala, enquanto uma gestora (25%), mostra-se preocupada com a redução, em virtude também de não haver auxiliar nas salas regulares. Segue o gráfico:

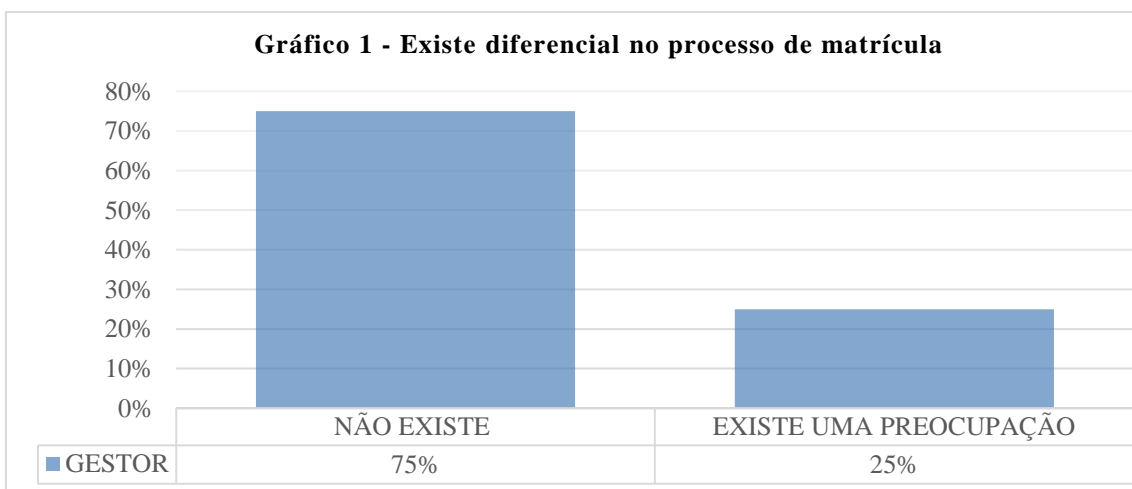


Gráfico 1. Existe diferencial no processo de matrícula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se as transcrições no Anexo C - Questão 1.

Nota-se que todas as gestoras entrevistadas afirmam matricular todos os alunos utilizando o mesmo procedimento de matrícula usado para todos os alunos, sem nenhuma distinção, com a única ressalva de requerer laudo médico, caso o responsável pela criança afirme que a mesma tem alguma deficiência. Percebe-se na fala da gestora G2: “[. . .] o processo é igual às demais crianças. No ato da matrícula se pergunta para a mãe ou responsável que vem fazer a matrícula se tem alguma deficiência ou não”.

Os gestores são sabedores de que não se pode negar matrícula a nenhum aluno, uma vez que a negativa poderá submetê-los a situações conflitantes. Como se pode conferir na Lei n. 7.853 (1989), “Art. 8º – Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”.

A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que entrou em vigor em 2015 e passou a valer 180 dias após sua publicação no DOU, em 2016, deixa claro regras e orientações para o progresso dos direitos e liberdades dos deficientes, tendo como propósito garantir a inclusão social e a cidadania. O art. 27 desta Lei n. 13.146 (2015, para. 111), afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Assim sendo, essa lei favoreceu o crescimento de matrículas nas salas comuns de crianças com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades, o que é observável desde o ano de 1999.

É importante acrescentar que, dentre as gestoras entrevistadas, a que possui maior tempo de atuação na rede de ensino apresenta bom senso quanto a considerar o número de alunos em uma determinada sala, reduzindo-o quando há matrícula de um aluno especial. As demais se asseguram no fato de inexistir algo concreto em lei, assim como normas estabelecidas pela Secretaria de Educação no sentido de reduzir a quantidade de discentes nas classes comuns em detrimento de um aluno especial.

De acordo com Lopes (2010, para. 6), as turmas com alunos público alvo da inclusão deve ser menor, “pois grupos pequenos (com ou sem alunos de inclusão) favorecem a aprendizagem. Em classes numerosas, os professores encontram mais dificuldade para flexibilizar as atividades e perceber as necessidades e habilidades de cada um”, haja vista que, apesar de não existir nenhuma lei federal que determine o quantitativo de alunos, a consciência e responsabilidade ainda deveriam ser as melhores práticas adotadas pelos gestores, a fim de se ter um trabalho mais produtivo em sala de aula, com todos os alunos.

A gestora, representada por G2, ao ser entrevistada, acrescenta que, apesar de não ter diferencial no número de alunos por sala de aula, ela faz uma observação em relação aos tipos de deficiência, e sua distribuição, “[. . .] a gente distribui ‘pra’ ficar pelo menos três crianças com deficiência, e com deficiência diferente, para poder a professora trabalhar direito com essas crianças”. Embora se observe algo referente a essa posição na Resolução Estadual n. 291 de 12 de dezembro de 2002, no “Artigo 12 – Parágrafo único – nas classes referidas no caput deste artigo podem ser incluídos até três alunos portadores de deficiência do mesmo tipo, observadas as orientações do Setor de Educação Especial para os casos extraordinários” (Resolução n. 291, 2002, para. 35), não há uma regra específica, porém essa Resolução tem sido atendida, pois, via de regra, é notória a existência de dois ou, salvo alguns casos, três por sala.

Outro ponto bastante relevante e apontado por 100% dos professores como informação necessária é o diagnóstico prévio do aluno. No ato da matrícula, sempre é realizado um levantamento sobre a existência ou não de deficiência, se a criança já tem algum laudo médico, ou se já faz algum tipo de acompanhamento especializado. E, caso a escola suponha que o aluno tem alguma dificuldade, é realizado todo um trabalho investigativo no decorrer do ano letivo.

[. . .] antes de receber o aluno deficiente, é fundamental conhecer o seu histórico e a sua condição. Diagnósticos exatos são de extrema importância e precisam ser respeitados, ainda mais se estes orientarem sobre a melhor maneira de atender o aluno, mas não podem ser confundidos com rótulos reduzindo o educando a determinada condição, como “o autista”, “o deficiente intelectual”, “o TDA/H”, etc. Além disso, os professores devem saber se há utilização de medicamentos, o tempo de duração (quando isso interfere na participação de atividades escolares) e os efeitos colaterais. (Sousa, 2012, para. 58)

Assim, é percebido o acesso garantido de todas as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação às salas regulares de

educação infantil, fazendo valer seu direito a um espaço de desenvolvimento do seu potencial humano.

Dando continuidade à entrevista com os gestores, em relação à maneira **como acontece o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais no ambiente escolar (sala de aula, pátio, refeitório, entre outros)**, houve unanimidade nas respostas, elas foram uníssonas em suas respostas (100%). Afirmaram que o processo de inclusão ocorre normalmente, e que os alunos participam de todas as atividades propostas a eles pelos colegas, mas com algumas pontuações necessárias quanto à limitação de cada um. As gestoras reiteraram um cuidado mais específico, “um olhar especial”, como afirma a G2.

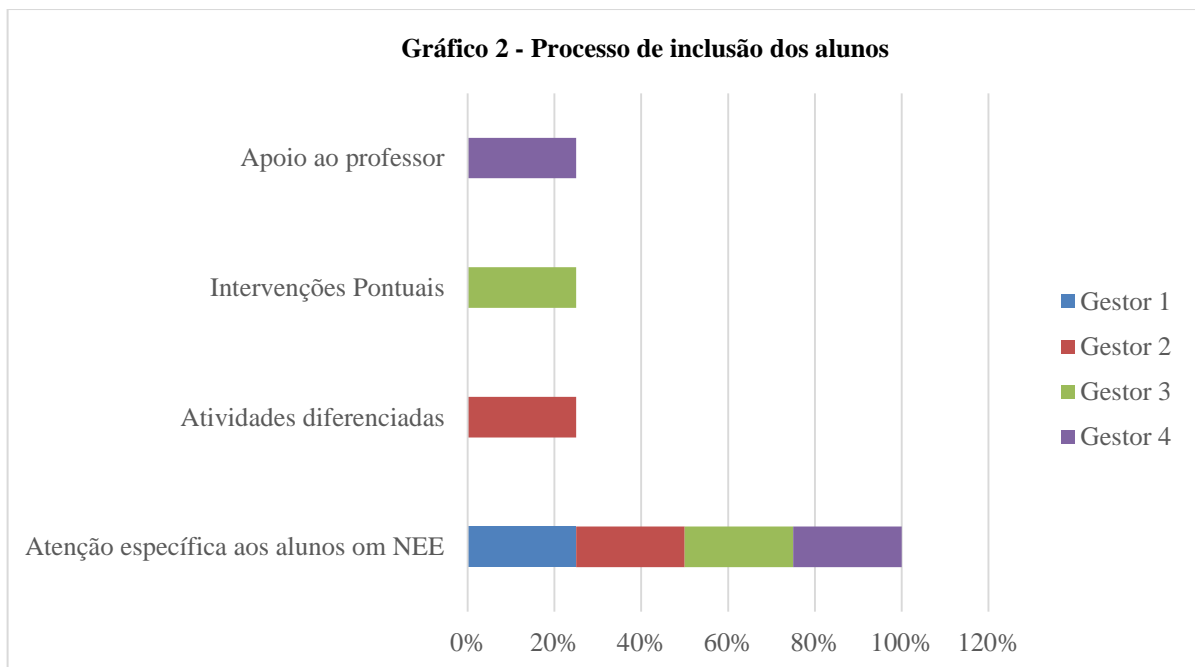


Gráfico 2. Processo de inclusão dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

As transcrições podem ser apreciadas no Anexo C – Questão 2.

Nas entrevistas, pode-se perceber que o discurso é o mesmo em relação à normalidade do processo de inclusão dos alunos nos diversos ambientes da escola. Porém, em alguns momentos, nota-se que há uma necessidade de frisar sempre a palavra ‘normal’, durante as ações desempenhadas com as crianças, como uma maneira de autodefesa no modo de tratar e lidar com elas. Freitas (2013, p. 17) irá dizer que “desenvolver uma ‘atitude inclusiva’ não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas”. Essa concepção refere-se a não apenas inserir o aluno no ambiente escolar, mas, sobretudo, a repensar o modo como vem ocorrendo esse processo.

Os gestores precisam estar envolvidos no trabalho, sendo todas as situações propostas pensadas, planejadas e adaptadas a fim de atender as necessidades específicas de cada aluno. O Projeto Político Pedagógico da instituição é a diretriz da escola, no qual são traçados os objetivos os quais a instituição deseja alcançar. Ele é um forte instrumento de organização das ações a serem desenvolvidas a favor da inclusão, e, para tal, deve ser feito com realismo e responsabilidade. Precisa envolver todos os agentes educacionais, uma vez que todos têm algo a ensinar e a aprender. Pensar na inclusão é saber que toda a estrutura escolar precisa estar inserida nesse processo, não apenas o professor. É legítimo que os alunos são capazes de aprender o que lhes é oferecido de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem (Silva, 2009, p. 148).

Logo, é fundamental que se criem espaços educativos e favoráveis à construção de personalidades humanas autônomas e críticas, que estimulem o aluno a valorizar a diferença na convivência com os outros. Além disso, é necessário que se proporcione um clima socioafetivo entre toda a comunidade escolar, capaz de gerar contextos educacionais não excludentes e que, de fato, possibilitem o aprendizado significativo.

É importante ressaltar

[. . .] que nenhuma escola resiliente terá que ser necessariamente igual à outra. Não devem existir planejamentos pedagógicos comuns e esquemas de ação padronizados e nem mesmo a ideia de que a educação que se proporá será finita e, desta maneira, cada escola poderá deliberadamente desenvolver, de forma dinâmica e constantemente reavaliada, a visão de futuro específica e desejada. (Antunes, 2011, p. 37).

Ainda de acordo com as gestoras entrevistadas, os alunos são direcionados a realizar atividades propostas pela escola nos diversos espaços do ambiente escolar. Incentivar os alunos a interagir com o espaço oferecido e com os outros é fundamental, haja vista que é uma alternativa para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos.

Embora a existência dessa alternativa seja relevante ao processo inclusivo, este não deve se limitar apenas à preparação do espaço. É preciso promover dentro dele um ambiente favorável à aprendizagem, considerando que o mesmo deve estar adaptado, por meio de uma

equipe pedagógica e de funcionários conscientes do seu papel, respeitando os limites, as dificuldades e o tempo de cada criança. Corroborando essa ideia, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão assegura que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2007, p. 12).

Sendo assim, receber o aluno com deficiência na escola e inseri-lo em seus espaços não significa inclusão. É preciso que haja um preparo de todos os sujeitos inseridos no processo, a fim de conhecer o tipo de deficiência, a história de vida de cada aluno, suas relações familiares, bem como perceber a forma mais adequada de lidar com os outros alunos e sua família. Essas ações são imprescindíveis para a concretização da inclusão escolar.

Diante disso, parte-se para outro questionamento realizado com os gestores: saber quem vai trabalhar com esse aluno. **Se existe alguma seleção de professores para assumir a turma que tenha alunos com necessidades educacionais especiais.** A resposta dos gestores foi unânime (100%) em afirmar que não existe nenhum tipo de seleção por parte delas, enquanto gestão, para escolher um professor para assumir a sala na qual exista um aluno com algum tipo de deficiência previamente diagnosticada, embora uma delas (G1) acredite que seria benéfico, caso existisse essa seleção. Segundo os gestores entrevistados, a maioria dos docentes é um profissional com pouca formação na área da educação especial, no entanto, tem buscado sua qualificação. A gestora G1 diz que a rede pública de ensino oferece cursos aos professores, e a gestora G4 frisa que a escola, através da gestão e coordenação, promove formações aos professores, as conhecidas formações continuadas.

Outro ponto citado, neste caso pela G3, e que ainda é um assunto polêmico dentro da escola: muitos professores ficam receosos em saber que vão receber alunos com deficiência e sentem-se incapazes em conduzir o processo.

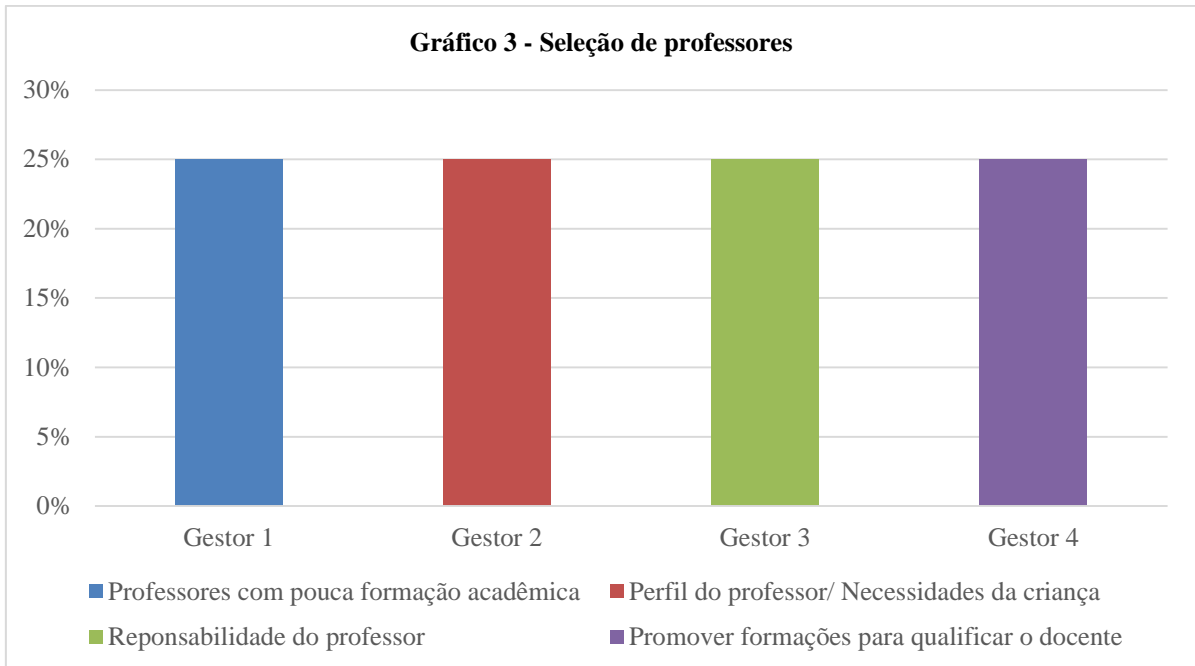


Gráfico 3. Seleção de professores.
Fonte: Dados da pesquisa.

Observam-se melhor as respostas dos gestores, transcritas no Anexo C – Questão 3.

Compreende-se que a inclusão está cada vez mais dentro das escolas, e é de responsabilidade de todos, docentes e não docentes, prepararem-se para receber os alunos como fora supracitado pela gestora G1: “o certo seria se todos nós professor, quanto coordenador e todo corpo docente da escola tivesse realmente, é, passando por esse processo de qualificação, ‘né, voltado à educação inclusiva”, até mesmo porque a escola é um espaço de todos, é lá que se constrói conhecimento, expressam-se ideias e formam-se cidadãos. Então, independentemente de suas diversidades, o que realmente importa é o ser humano e não as suas discrepâncias.

De tal modo, é sabido que, segundo o art. 29, § 2.º, “os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interdisciplinar e inclusiva” (Brasil, 2013, p. 72).

Observar o perfil do professor é algo pertinente, porém todos devem ser conscientes do papel a ser desenvolvido na escola e não conceber a inclusão como algo impossível de acontecer. Todos os alunos têm suas particularidades, que precisam ser respeitadas, identificadas e trabalhadas por toda a comunidade escolar. Não se pode fixar a atenção apenas na deficiência ou patologia do aluno. As escolas nunca serão homogêneas, e isso é o que torna tudo mais significativo.

Se a noção de inclusão escolar que predomina entre nós é fortemente marcada pela intenção de acolher os chamados deficientes ou desajustados no ambiente escolar, sem a análise das situações relacionais permaneceremos achando que a deficiência ou o desajuste são meramente atributos que as pessoas trazem consigo (Freitas, 2013, p. 40).

O professor ainda encontra entraves quando se trata de inclusão, segundo a gestora G3, por estar imerso em contextos sociais que desfavoreciam a inserção de alunos com deficiência, que não aceitavam o diferente. Era mais fácil inseri-lo em classes especiais e manter uma educação conservadora para alunos sem deficiência. Os sistemas de ensino, em algum momento, abalaram-se com a proposta da inclusão, haja vista que teriam que criar espaços educacionais distintos para os discentes, o que, até então, mantinham-nos separados por currículos engessados, programas ultrapassados e avaliações totalmente divergentes.

É correto não existir nenhum tipo de seleção para se trabalhar com os alunos com deficiência. Todos são aptos a recebê-los. É inaceitável ainda pensar em turmas similares, até mesmo porque cada aluno tem sua idiossincrasia. Tal ideia é uma mera ilusão e deve ser refutada pela comunidade escolar, pois compromete o ensino e exclui os alunos.

O professor, geralmente, sente-se ansioso e temeroso diante da nova situação para a qual não se encontra preparado. Inicialmente, alguns professores pensam ser necessário se especializarem para poderem melhor atender o aluno com deficiência. Sem dúvida, a capacitação, a pesquisa e o aprimoramento são imprescindíveis a prática pedagógica de um profissional da educação. Contudo, a convivência, a experiência e ajuda de profissionais especializados e da família, o professor verifica que o processo de inclusão não é tão difícil como parecia, é um desafio porque implica em mudanças nas práticas pedagógicas muitas vezes cristalizadas. (Almeida, 2016, para. 4).

Partindo desse pressuposto, compreende-se que é preciso, primeiramente, uma predisposição para lidar com o desconhecido e buscar qualificações faz parte do processo. Além disso, é relevante, nesse processo inclusivo, repensar as práticas adotadas, ter novos posicionamentos, reestruturar as condições para aperfeiçoar-se e adequar as ações pedagógicas à diversidade dos alunos que se encontram nas instituições de ensino infantil.

Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos . . . o professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho

exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente (Rapoli, Mantoan, Santos, & Machado, 2010, p. 14).

Desmistificar ideias pré-concebidas não é uma tarefa fácil, contudo, é necessário. Não existe uma fórmula a ser seguida. Assim sendo, é fundamental que todos se sintam à vontade com as mudanças ocorridas, para buscar experiências diferentes.

Questionaram-se os gestores a fim de identificar a **existência de alguma dificuldade no processo de inclusão desse público**. Metade dos gestores (50%) afirmou que não existe. A entrevistada G3 (25%) cita certa resistência por parte dos professores em ter alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. A entrevistada G4, por sua vez, que corresponde aos outros vinte e cinco por cento (25%), diz ainda estar conversando com a comunidade escolar, em processo de sondagem, sobre como lidam com a questão da inclusão, haja vista que essa gestora encontra-se há pouco tempo na escola. Entretanto, tem observado que todos os membros da escola demonstram ter compreensão sobre a importância da inclusão. Ao prosseguir o questionamento e pedir que **justificassem suas respostas**, alegaram que a falta de preparo ainda é um fator relevante no cotidiano escolar, bem como o medo de não saber como trabalhar com os alunos e suas especificidades.

Sabe-se, entretanto, que é obrigatoriedade das escolas regulares aceitar alunos com necessidades educacionais especiais, e, portanto, todos devem, como já fora dito, preparar-se para a recepção destes. Contudo, o fato de ser um direito do aluno e dever da escola, não deve funcionar como pré-requisito apenas para a matrícula dessas crianças, mas, especialmente, para a vontade de mudar e de se construir escolas inclusivas.

A inclusão acontece em ambientes humanizados que exigem investimentos em formações docentes, reformas arquitetônicas e adaptações curriculares. Estes, porém, não podem ser os maiores empecilhos para a criação de um local em que as crianças aprendam independentes das dificuldades.

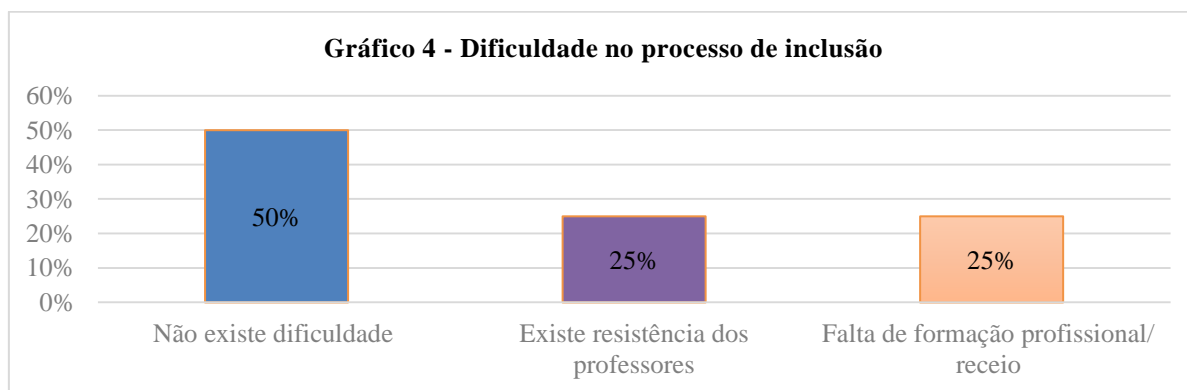


Gráfico 4. Dificuldade no processo de inclusão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se conferir a resposta dos gestores no Anexo C – Questão 4.

Nota-se que todos os envolvidos têm buscado atender, diante da democratização do ensino, os alunos da melhor forma possível. Contudo, é retratado na fala deles, que os próprios gestores e professores ainda possuem receio com suas práticas, e alguns pais e responsáveis apresentam uma postura alheia à situação, negando, muitas vezes, a deficiência da criança, o que, segundo as diretoras, ocorre por medo à rejeição e pré-conceito, por parte da comunidade escolar. Em outros momentos, configura-se uma não aceitação ou mesmo um desconhecimento do diagnóstico da criança, por parte dos familiares, sendo percebida qualquer necessidade especial no decorrer do ano letivo. Mantoan e Prieto (2006, p. 35) afirmam que “temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns”.

Outro ponto significativo apontado pelas gestoras, em especial pela G3, é a falta de preparo e as dificuldades pelas quais passam as professoras: “eu acho que existe só naquela questão de entendimento das pessoas ‘tarem’ se sentindo mais preparadas ‘pra’ receber” (G3). O descompasso nas formações dos professores é facilmente perceptível. Os gestores destacam que eles próprios ficam confusos em relação ao processo e na orientação que devem transmitir aos professores. Parar de tratar a educação com critérios niveladores, romper com paradigmas, mudar concepções e práticas são elementos cruciais para garantir o acesso dessas crianças, bem como a aprendizagem e a permanência na escola.

A matrícula por si só não assegura que o aluno estará sendo sujeito da ação. Ele precisa também se sentir feliz, acolhido no ambiente. Isso acontece quando pais e alunos percebem que foram aceitos, bem vindos e compreendidos pela escola. Caso contrário, a tendência é a evasão escolar.

Para que esses princípios inclusivos se concretizem, torna-se fundamental a elaboração, por toda a comunidade escolar, de um projeto político pedagógico de inclusão contando com a participação efetiva dos pais, profissionais ou instituições especializadas que realizam o atendimento complementar, tendo em vista a avaliação das necessidades educacionais específicas desses educandos para as adaptações e complementações curriculares que se fizerem necessárias. (Almeida, 2016, para. 9).

Mantoan (2015, p. 4) afirma que:

[. . .] sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, pela evasão, pela discriminação – pela exclusão, enfim.

Repensar as práticas usadas é uma ideia positiva e, apesar da maioria dos gestores entrevistados afirmar que se busca formações, estudos e que todos na escola recebem bem os alunos, é correto dizer que, bem mais que boa vontade, o processo de inclusão deve ser benéfico para todos os envolvidos.

Diante disso, questionou-se ao gestor acerca de **seu papel enquanto gestor no processo de inclusão desse público**, e, apesar de terem citado, anteriormente, o apoio que ofertam e que também passam por aflições, apontaram algumas situações que, para eles, é essencial no desempenho de seu papel.

São unânimes (100%) em afirmar que é normal, que primam buscar melhorias para a escola. Duas gestoras (50%), em seu discurso, dizem que aceitar, orientar e formar são algumas de suas atribuições. Uma das entrevistadas (25%) enfatizou bastante a acolhida dos alunos, mas também dos pais destes, haja vista que já chegam tantas vezes à escola cansados de buscar vagas ou instituições que aceitem seus filhos sem discriminá-los. Tornar a família mais próxima da escola é uma competência do gestor, mencionada também durante as entrevistas.

Algo que também chama atenção, relatado pela G1, é a busca exaustiva que pais e responsáveis fazem junto à Secretaria de Educação ou outros parceiros, a fim de oferecer uma escola melhor, com mais recursos pedagógicos, acessibilidade arquitetônica e outras adaptações, a qual acolha favoravelmente todos os alunos que chegam. No entanto, essas buscas são tantas vezes frustradas, o que faz com que se sintam impotentes diante de algumas situações.

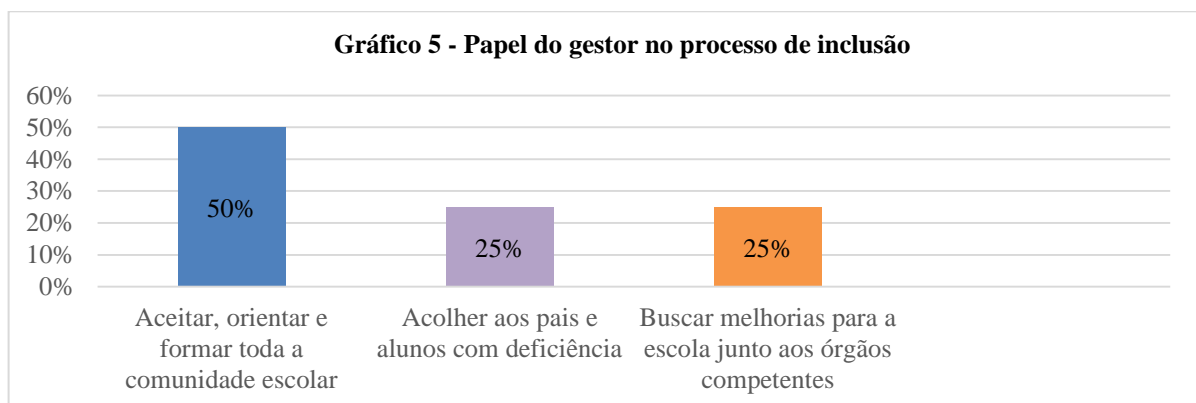


Gráfico 5. Seleção de professores.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas podem ser apreciadas no Anexo C – Questão 5.

O ser gestor, como já fora visto em outros capítulos, é uma missão que mudou deveras com o decorrer da história da educação, em especial, da educação inclusiva. Ao analisar as respostas acima, é perceptível uma preocupação exaustiva dos gestores em oferecer o melhor acolhimento aos alunos, bem como aos seus pais. Contudo, diferenciar esse atendimento nem sempre é muito acertado, pois se gera outra forma de exclusão, tentando acertar. Percebe-se o medo que se tem com o destino dos alunos, as medidas que devem ser tomadas para que não haja fracasso escolar e as tentativas de buscar soluções para tantas situações conflitantes que ocorrem dentro das escolas.

Todas as gestoras entrevistadas mostraram comprometimento com suas práticas e, muitas vezes, se sentem desamparadas, sem muitas maneiras de ajuda. Entretanto, recorrem às cooperações de todos os agentes da escola, como relatou a gestora – G1, “[. . .] a gente, muitas vezes tira do próprio bolso [. . .]”, e tentam fazer da escola um lugar acolhedor, no qual acontece uma educação de verdade e com qualidade a todos. Mantoan (2015, p. 9) declara que,

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós.

Primeiramente, o gestor deve ser consciente do que rege a Política da Inclusão, para que o sucesso aconteça dentro das instituições. Incluir o aluno no espaço escolar é sua atribuição. Contudo, transformar a escola por meio de uma perspectiva inclusiva não é uma tarefa fácil e requer preparo e formação, o que favorecerá, por sua vez, uma melhor orientação e estimulação dos professores, a fim de facilitar sua ação pedagógica.

Instigar o trabalho coletivo também é importante. Ademais, a participação efetiva de toda a comunidade escolar na elaboração e execução de propostas é fundamental para modificar a realidade e romper com paradigmas excludentes. Facilitar a união em prol da criação de espaços nos quais as experiências sejam partilhadas e respeitadas, e as práticas bem pensadas, refletidas e articuladas também são tarefas do gestor.

Quando isto acontece, a escola trabalha os desafios do processo de ensino e de aprendizagem, buscando alternativas, inventando caminhos, estudando as contribuições pedagógicas existentes, elaborando propostas de currículo, de avaliação

e de organização dos tempos e dos espaços. Todas as pessoas, professores, alunos, família e comunidade ensinam e aprendem, socializando suas experiências socioculturais, numa dimensão formadora e humana. (Brasil, 2013, p. 17)

É interessante a busca por apoios. Com certeza, cobrar do poder público melhorias, bem como o cumprimento da lei são fatores decisivos para a organização do processo inclusivo, mas que não podem ser esperados o tempo todo por meio de medidas e soluções satisfatórias. É característico da educação inclusiva envolver família e comunidade nos projetos e decisões da escola. Estender a parceria com universidades, organizações não governamentais, instituições educacionais, centros de reabilitação, associações de bairro, entre outros locais é uma medida favorável que conduz a formação de uma rede de parceiros e que é determinante para a conquista de recursos materiais e humanos, elementares para uma educação de qualidade.

Tudo isso é possível se o gestor, em suas ações, tiver uma postura flexível e aberta à comunicação, sugestões, críticas e opiniões. É inaceitável, durante o processo inclusivo, a existência de gestores de gabinete, que apenas cumprem com seu papel administrativo e burocrático e esquecem o essencial. É fato que a ideia do novo traz ainda muitos receios, como fora relatado pela G3. Entretanto, é necessário manter-se atentos e impulsionados a obter novas práticas, que respeitem a individualidade de cada um.

Em relação ao papel do gestor, administrador, a UNESCO, por meio da Declaração de Salamanca, também tem seu parecer, citado a seguir.

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazer. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender às necessidades dos estudantes (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9).

Nesse contexto, a necessidade de reestruturar as escolas torna-se mais presente e, aos poucos, modifica-se a maneira de fazer inclusão. Entretanto, o que se observa, ainda, são alunos integrados no ambiente escolar, em salas com número máximo de alunos, ausência de

estruturas adequadas, entre outras situações visíveis em algumas escolas que impossibilitam a equidade da educação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Propõe-se que os gestores assumam seus papéis e estabeleçam novas alternativas para efetivar uma verdadeira inclusão, percebidas em suas políticas, práticas e planejamentos. O compromisso em fazer educação de qualidade torna-se elemento crucial na transformação do sistema educacional.

Destarte, é impreterível que todos os gestores tenham consciência de que a escola só será acolhedora a partir de um processo educativo comprometido com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se, de tal modo, uma escola aberta e com uma gestão verdadeiramente democrática.

Partindo desse pressuposto, é notória a necessidade do apoio de outros órgãos, em especial do poder público, responsáveis pela educação. Assim, ainda que se busquem parcerias, a Secretaria de Educação deve ser atuante dentro das escolas, orientando, apoiando e apontando caminhos, a fim de que se cumpra o que é regido, de acordo com a própria Lei da Inclusão (Lei nº 13.146/15),

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Lei n. 13.146, 2015, para. 113).

De posse dessa Lei, os gestores foram questionados se **existe algum apoio ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís no processo de inclusão**, todos foram unânimes (100%), em confirmar a existência do apoio da Secretaria de Educação, por meio da Superintendência de Educação Especial, embora, muitas vezes, não seja tão satisfatório. Dando continuidade à questão, perguntou-se **de que maneira** se percebe esse apoio. 25% citam ter a presença do Técnico de Acompanhamento, responsável, segundo os mesmos, em avaliar as crianças com necessidades educacionais especiais, reunir as famílias das mesmas, encaminhar os alunos para atendimentos com outros profissionais, orientar os professores nos planejamentos, sugerir atividades, formações e capacitações docentes, da S/R, mas também

apontam poucas condições de trabalho, pois, embora a instituição esteja em boas condições, ainda são necessárias algumas adaptações como cobertura da área principal da escola e construção de uma rampa na entrada desta. 25% também apontam como ações da secretaria apenas as formações e a S/R. Em continuidade, outros 50% citam somente a presença do Técnico de Acompanhamento, que é o profissional que assessora e auxilia nos planejamentos, embora ocorra de modo muito tímido, uma vez que, segundo o participante, a demanda aumentou, o público da inclusão cresceu, e o Técnico não conseguiu trabalhar todas as dificuldades, sendo necessário passar mais tempo na escola, a fim de ajudar mais nos planejamentos escolares.

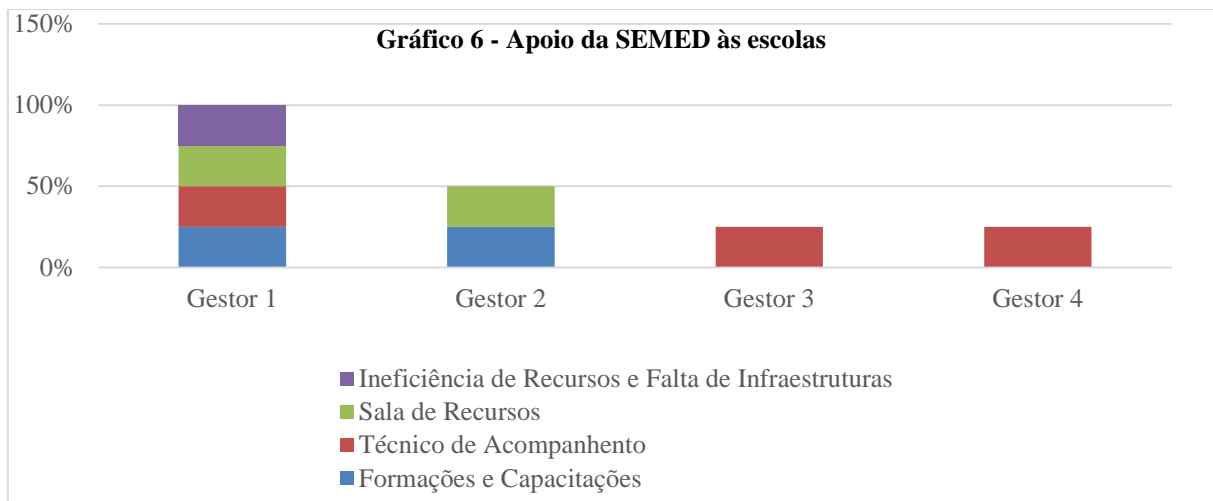


Gráfico 6. Apoio da SEMED às escolas.
Fonte: Dados da pesquisa.

Conferem-se as respostas no Anexo C – Questão 6.

À priori, é importante pontuar algumas questões que, ao longo das entrevistas, foram colocadas pelas gestoras. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) surgem com o objetivo de apoiar as redes públicas e assim fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes regulares, garantindo a participação dos alunos nos espaços comuns. Fora disposto através de uma Portaria Normativa, n. 13 (2007, p. 4), conforme se observa abaixo:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

De tal modo, as Salas de Recursos Multifuncionais,

São espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (Rapoli et al., 2010, p. 31).

O Técnico de Acompanhamento, por sua vez, é um especialista que acompanha as atividades desenvolvidas pelos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em especial, o seu desempenho, sua frequência e auxilia os professores da SRM nos procedimentos necessários. Em contrapartida, faz também contato com a professora da sala regular repassando informações sobre o aluno sempre que necessário. De tal maneira, esse técnico auxilia os professores das salas regulares, sendo uma importante peça no desenvolvimento da prática pedagógica, e como fora colocado pela participante G1, eles também são responsáveis em encaminhar os alunos com necessidades especiais para as SRM, fazer os levantamentos precisos e conduzi-los aos acompanhamentos especializados.

Essa rede de apoio é impreterível ao trabalho dos docentes, e a presença do profissional, intitulado técnico de referência, é o elo entre os atendimentos oferecidos, sala regular e SRM, de modo a beneficiar o desenvolvimento do aluno.

Nas escolas pesquisadas, foi possível observar a presença de todo esse suporte. De acordo com G1, G2, G3 e G4, contudo, ainda é preciso algumas intervenções pontuais: como a demanda cresceu e tem-se um público cada vez maior, um único técnico de referência para atender a um polo com várias escolas torna o atendimento inviável e menos preciso e, segundo as participantes, é o que ocorre, pois a técnica responsável consegue ter uma frequência de uma vez ao mês em cada escola, o que gera atrasos em diagnósticos, encaminhamentos, atendimentos multidisciplinares e precisão nas intervenções a serem seguidas.

Duas das escolas possuem a SRM. As outras duas, entretanto, encaminham os alunos para as salas mais próximas de suas moradias, fato apreciável, visto que, além de cumprir-se a lei, é uma maneira de apoio da Secretaria de Educação, por meio da Superintendência de Educação Especial, que torna possível o apoio no processo inclusivo por estar em conformidade com o Decreto nº 6.571/2008, que assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como “parte integrante do processo educacional, sendo que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado” (Brasil, 2013, p. 42).

Esclarecidas essas questões, é importante afirmar que as formações do corpo docente são necessárias para o melhor desenvolvimento das práticas de sala de aula, adaptando os programas de estudo, o currículo e as atividades propostas. Dar condições para que os professores estejam capacitados e para que as escolas estejam adaptadas para a recepção de todos aos alunos é aplausível, como se pode verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2013, p. 42).

De acordo com o exposto, o apoio assegurado às escolas pela Secretaria de Educação é perceptível nas mesmas, mas com algumas falhas que ainda precisam ser corrigidas. Elas precisam, sim, estar preparadas para o recebimento de todos os alunos, com intervenções que promovam a acessibilidade ao ambiente escolar, oferecendo salas de AEE, no contra turno, adequação do espaço físico e, acima de tudo, educação de qualidade.

Diante de todas as questões, perguntou-se **aos gestores sobre quais os principais desafios que a educação inclusiva apresenta no ponto de vista da gestão**. Percebeu-se que os mesmos fizeram um desabafo, enquanto respondiam, colocando seus medos, anseios e desejos em acertar e fazer da escola um ambiente humano e de aprendizagem a todas as crianças.

Todos os entrevistados (100%) acreditam que ainda há muitos desafios a serem alcançados. A falta de infraestrutura das instituições de educação infantil foi um dos mais citados pelos gestores (75%) que usaram como agravante também a falta de verba para as escolas, o que, segundo a entrevistada, dificulta na aquisição de materiais necessários ao bom funcionamento da rotina escolar, mantendo-se sempre ao alvedrio da Prefeitura Municipal, que não envia esses recursos a contento. A formação e qualificação dos profissionais de educação foi outro aspecto citado pelos gestores (75%), bem como a aceitação e envolvimento dos pais, colocados por um dos gestores (25%) como um grande obstáculo por eles defrontado. A falta de um cuidador foi citada por um dos participantes (25%) como um entrave para o bom desenvolvimento do trabalho. Além disso, é mencionado por dois gestores

(50%) que a falta de um laudo médico identificando a necessidade do aluno interfere no planejamento das atividades, assim como a necessidade de um acompanhamento mais pontual da equipe técnica da Superintendência de Educação Especial da Secretaria de Educação. Um dos gestores (25%) aponta que a inexistência de Salas de Recursos Multifuncionais em todas as escolas torna-se um forte agravante para o progresso infantil.

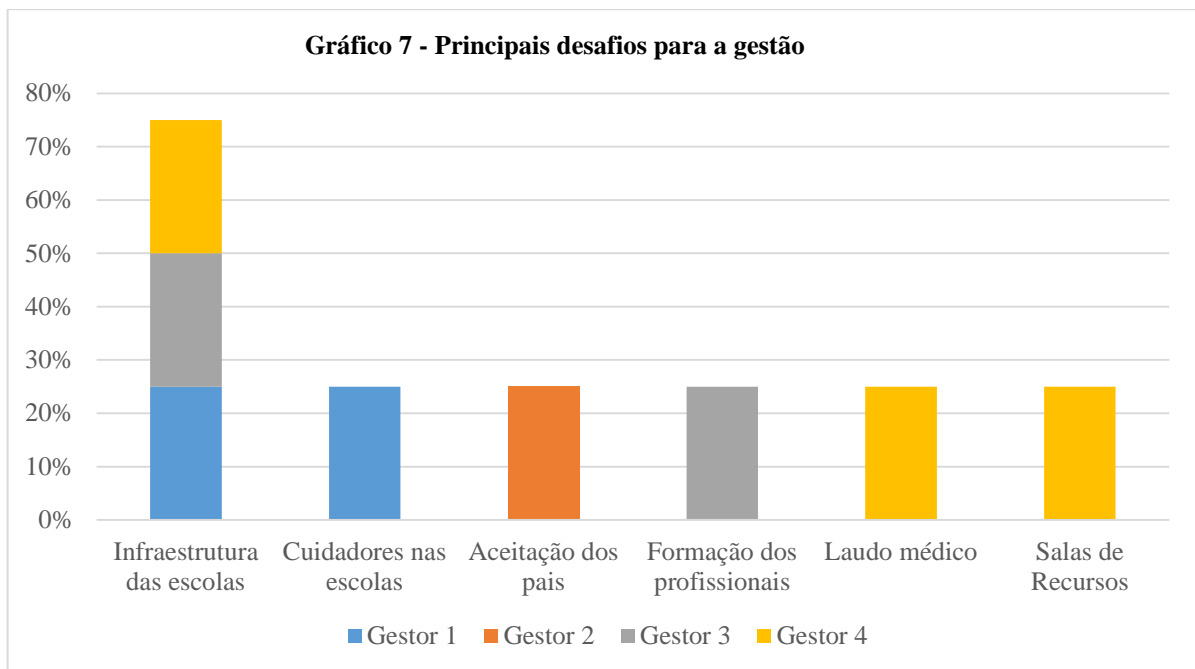


Gráfico 7. Principais desafios para a gestão.
Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas podem ser apreciadas no Anexo C – Questão 7.

A inclusão de crianças com necessidades educacionais na educação infantil ainda é uma grande provocação aos gestores das escolas. Inicia-se pela falta de uma boa estrutura que irá acolher positivamente aos alunos, como acessibilidade arquitetônica adequada e recursos pedagógicos facilitadores de aprendizagem. Os desafios são elencados pelos gestores de modo bem similar, percebendo-se que todos os participantes compartilham dos mesmos, ou quase de todos os mesmos, medos e dificuldades.

Ser gestor nos dias atuais requer um novo posicionamento, uma nova postura, enquanto ter uma escola inclusiva, que perpassa pela aceitação do próprio gestor, que precisa estar atento a tudo o que acontece e buscar avançar no processo. Aceitar a inclusão não é só fazer cumprir a lei e, nem tão pouco, dar o “jeitinho brasileiro” para se trabalhar com uma temática tão séria.

As dificuldades existem, entretanto, cabe ao gestor intervir por meio de mecanismos que possibilitem a promoção da educação inclusiva. De tal modo, promover espaços de diálogos, troca de experiências, construção de planejamentos e atividades que respeitem a individualidade de cada um é algumas dessas ações, norteadas pelo gestor.

O propósito exige ações práticas e viáveis, que tenha como fundamento uma política específica, em âmbito nacional, orientada para a inclusão dos serviços de educação escolar – de modo que todos os alunos, independente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. (Brasil, 2001, p. 27).

Não adianta pensar apenas na obrigatoriedade da lei, nem tão pouco em receber o laudo médico apontando uma síndrome, doenças ou patologia dos alunos, haja vista que o principal é o educando, a criança. Ademais, devem ser observadas as necessidades infantis e a maneira com a qual toda a equipe escolar irá fazer para conduzi-los a uma educação de qualidade e sem distinção. Para tanto, os sistemas devem ser cobrados a ponto de cumprirem sua função, segundo as leis que regem a inclusão: escolas de educação infantil dignas e aptas a receberem todo o corpo discente. Salas de Recursos Multifuncionais oferecidas no contra turno para os alunos com necessidades educacionais especiais, professores capacitados, entre outros.

Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais de educação [. . .] para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem atenção intensiva dos profissionais da educação, durante todo o tempo, o momento de desenvolvimento de atividades que lhes são peculiares [. . .] (Brasil, 2013, p. 36).

Diante do exposto acima, é possível compreender que o gestor é ciente da importância da proposta da educação especial, de modo a valorizar os diferentes contextos e particularidades que implicam a educação inclusiva. Porém, ainda se precisa entender o quanto é decisiva a construção de uma gestão democrática e participativa, começando pela construção do Projeto Político Pedagógico da instituição até a possibilidade de, por meio de mudanças de suas práticas, modificar o atual sistema de educação escolar.

Destarte, mesmo diante das inúmeras dificuldades que ainda se pode notar, o gestor deve procurar apoio de sua equipe e, deste modo, juntos, refletir atitudes para que os alunos com necessidades educacionais especiais permaneçam nas escolas e tenham um aprendizado significativo.

5.2 Análise da entrevista com as Coordenadoras Pedagógicas

Após o término da entrevista com os gestores, os coordenadores pedagógicos foram convidados a participarem da pesquisa. Foram entrevistados três coordenadores pedagógicos e um apoio pedagógico, que, pela ausência da coordenadora por motivos alheios, estava exercendo o papel desta.

Adotou-se a mesma forma de codificação usada anteriormente para os gestores, diferenciando pela letra e exposta da seguinte forma: C – Coordenador (C1 a C4).

Os coordenadores participantes são do gênero feminino, com predominância das mulheres na educação infantil. A idade varia entre quarenta e quatro (44) e cinquenta e sete (57) anos, sendo, C1 - 45, C2 - 47, C3 - 57 e C4 - 44, respectivamente. Todas possuem graduação em Pedagogia, com especialização na área da educação, sendo duas em Gestão e Supervisão Escolar, uma em Administração Escolar e uma em Educação Infantil.

Dando prosseguimento à segunda parte da entrevista, foi questionado aos coordenadores pedagógicos, sobre **como acontece o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar (salas de aula, pátio, refeitório etc.)** que, apesar de ter sido realizado, em um primeiro momento, esse questionamento aos gestores, é importante perceber a visão do coordenador quanto a esse processo e como cada um o percebe.

Os coordenadores comungam da mesma ideia: todos (100%) acreditam que a inclusão é um processo natural. Contudo, em alguns casos, ainda precisa de acertos pontuais. Uma das coordenadoras- C3 (25%) cita a formação docente como fundamental para o processo e que, muitas vezes, os receios de toda equipe escolar dificultam a acolhida. Outro ponto elencado por uma das participantes- C1 (25%) é a naturalidade com que os demais alunos acolhem os alunos com deficiência, sem nenhuma forma de discriminação. Já a outra entrevistada – C4 (25%) indica que todo o processo de matrícula, entrevista, conversas com os pais e diagnóstico das necessidades das crianças é realizado, contudo, algumas vezes, faz-se necessário retirar o aluno da sala de aula devido ao seu comportamento e esse fica um tempo com a coordenadora, realizando atividades extraclasse, até que se acalme, segundo ela. Já a

participante C2 (25%) diz sentir-se privilegiada por ter em sua escola uma professora auxiliar, cuidadora, que tem ajudado bastante na adaptação e permanência dos alunos público alvo da inclusão nas salas de aula e nos outros ambientes, o que favorece o trabalho docente.

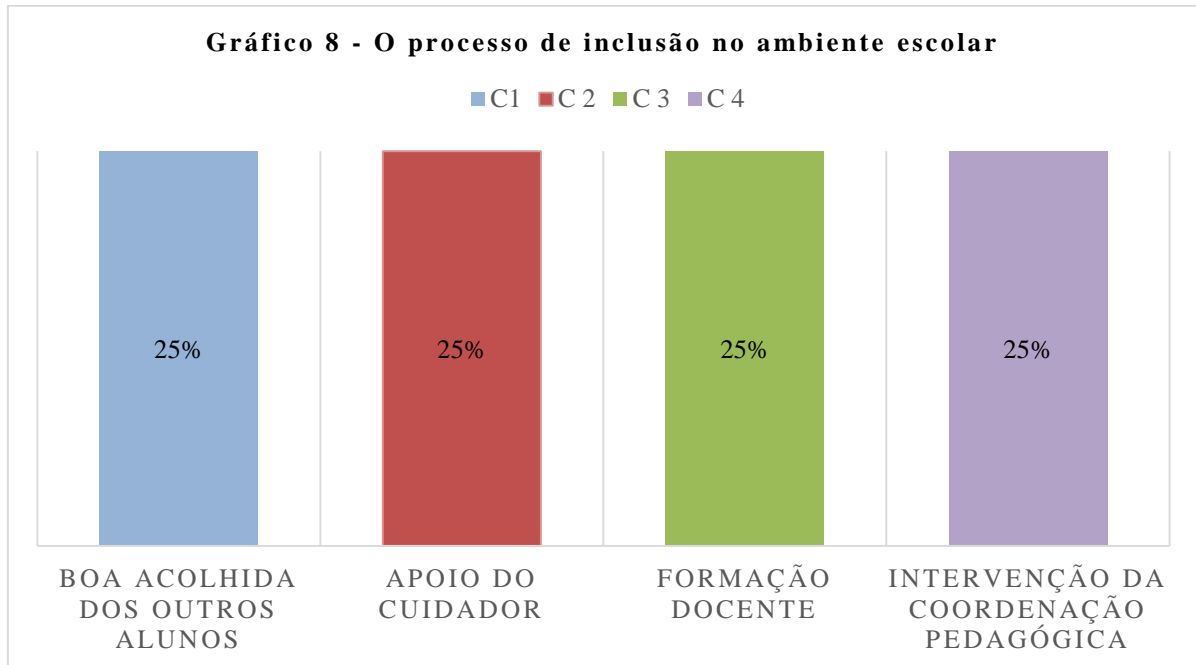


Gráfico 8. O processo de inclusão do ambiente escolar.
Fonte: Dados da pesquisa.

Seguem as respostas no Anexo D – Questão 1.

Como já fora colocado anteriormente, a inclusão é uma obrigatoriedade das escolas, sejam públicas ou particulares, em todas as etapas da educação básica. A maneira como o processo vem acontecendo, contudo, é que tem exigido maior preparo de todos os envolvidos, sejam gestores, coordenadores e professores, e, assim, um trabalho mais planejado para que os alunos e suas famílias sintam-se acolhidos e aceitos pela comunidade escolar. É pertinente a colocação da participante C1 ao dizer que entre os estudantes não existe nenhuma forma de preconceito. Essa situação favorece o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, quando estes são bem inseridos na escola, há um melhor relacionamento entre eles e os demais sujeitos educacionais, contribuindo, decisivamente, com o processo inclusivo.

Outro ponto comentado e que chama a atenção é quanto ao discurso da entrevistada C2, que “sente-se privilegiada” por ter na escola o cuidador, profissional destinado ao cuidado e acompanhamento da pessoa com necessidade educacional especial dentro da instituição. Dentre suas atribuições, pode-se citar: auxiliar no aprendizado, ajudar na higienização da

criança, conduzi-los ao banheiro, assessorar no momento das refeições, entre outras atividades de vida diária e educacional. Apesar de constar no Projeto de Lei do Senado nº228/2014, a fala da coordenadora é oportuna, haja vista que ainda não é uma realidade de todas as escolas públicas municipais de educação infantil do município em questão. Esse Projeto de Lei, inicialmente PL nº 8014 de 2010, que fora apreciado pelo Senado e publicado em 2014, na forma do Projeto nº 228/2014, já supracitado e alterando a Lei nº 9.394/1996, no seu art. 58, assegura ao aluno com deficiência a assistência desse profissional, com a justificativa de que,

No campo educacional, é imprescindível para a materialização da acessibilidade que, além da oferta de equipamentos e ajudas técnicas, sejam disponibilizados cuidadores nas instituições de ensino àqueles que necessitam de tal suporte. Tais profissionais poderão viabilizar o ingresso e a permanência nas escolas de alunos que apresentam necessidade de auxílio em razão de limitações para a prática de atividades da vida diária, tais como locomoção, higienização, alimentação ou comunicação. (Projeto de Lei do Senado n. 228, 2014, p. 2).

De tal modo, caso diagnosticado a necessidade do atendimento individualizado para as crianças com deficiência, é indispensável a presença do cuidador para auxiliá-las em seus cuidados de vida diária e de vida prática, conforme observa-se no Projeto de Lei referenciado:

Art. 1º [grifo do autor] O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art.58 [grifo do autor]

§ 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

§ 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária. (Projeto de Lei do Senado n. 228, 2014, p. 1).

Sendo assim, é importante enfatizar que a presença do cuidador na instituição irá favorecer positivamente a prática do professor, pois este nem sempre tem como exercer esse papel, visto que, na ausência daquele profissional, o educador recorre aos coordenadores para auxiliá-los nessa e em outras práticas, como fora colocado por um dos coordenadores entrevistados.

Nesse contexto, embora toda a comunidade escolar deva estar envolvida no processo de inclusão dos estudantes com deficiência em todos os ambientes da escola, ainda é preciso uma maior atenção por parte dos sujeitos que compõem a escola. É indispensável que haja um

trabalho coletivo e a busca por mais conhecimentos, além do aprimoramento das práticas e melhoria das rotinas. Isso se faz, segundo a participante C3, no momento em que o docente, o coordenador e o gestor vencerem o medo do desconhecido e buscarem capacitações que favoreçam uma educação eficaz e de qualidade.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos [. . .]. (Brasil, 2013, p. 42).

Considerando-se tal conjuntura, questionaram-se as coordenadoras acerca da **existência de alguma seleção de professores para assumir a turma que tenha alunos com necessidades educacionais especiais**. Todas as participantes (100%) foram afinadas em suas respostas quanto à seleção, afirmando que não existe nenhum tipo de seleção na escolha dos professores para atuar com os estudantes com deficiência. Ao dar-se continuidade à entrevista, perguntaram-se **quais os critérios que utilizam**. Três das entrevistadas (75%) afirmaram que observam o perfil do profissional, isto é, se possuem curso na área específica, mais sensibilidade ou habilidade para lidar com o aluno. Elas consideram essas atitudes as mais ponderadas no momento em que se forma a turma. Em contrapartida, uma das participantes (25%) afirma não ter nenhum tipo de critério na ocasião da escolha de professor, pois, segundo a mesma, todos deveriam ser aptos a atuarem junto a esses alunos. Transcrições podem ser apreciadas no Anexo D – Questão 2.

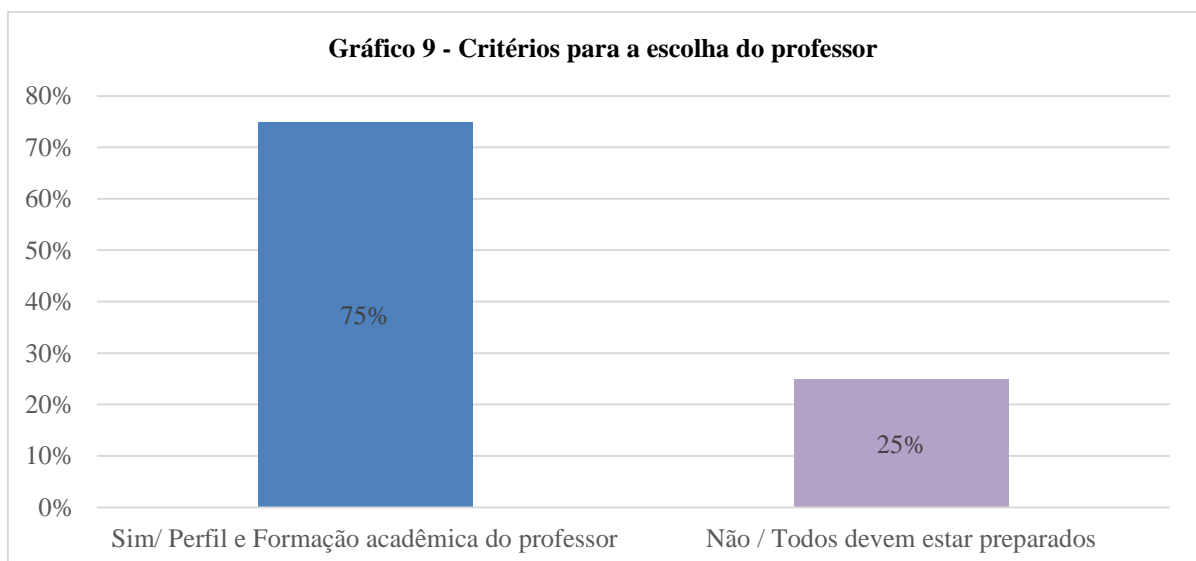


Gráfico 9. Critérios para a escolha do professor.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as respostas, pode-se perceber que, mesmo não se afirmando existir algum tipo de seleção, os coordenadores têm uma preocupação em relação à turma na qual o aluno com deficiência irá ser inserido, observando se o professor daquela sala possui alguma formação na área específica. Como bem disse a C1, “a gente usa o bom senso, ‘né’, a gente, se possível, a gente tenta colocar aquele professor que tenha algum curso voltado ‘pra’ área”. De alguma maneira, percebe-se que há uma preocupação quanto à formação e aptidão do docente que irá receber a criança com deficiência. Em contrapartida, notou-se outro tipo de discurso, feito pela C3,

Não temos essa seleção, mesmo porque nós acreditamos assim, que todos os profissionais, eles são capazes, eles têm que estar preparados ‘pra’ esse movimento, que a inclusão ela é uma grande diversidade também, ‘né’, a cada ano a gente vê que vai surgindo casos mais complexos [. . .]. (C3).

São dois posicionamentos pontuais que recaem sobre a formação do professor, mas que é inteiramente pertinente que todos busquem essa formação, haja vista a complexidade de informações que surge a todo instante. Pensar que apenas o professor deve estar predisposto é um erro, pois toda a comunidade escolar deve, sim, ter uma preparação para receber todos os alunos e atender às suas necessidades. É interessante que esses conhecimentos sejam adequados para proporcionar um ensino de qualidade.

Deparar-se com direções e gestões resistentes é algo frequente, pois são muitas as dificuldades apresentadas por meio de questionamentos e reclamações. Os gestores, muitas vezes, buscam soluções mágicas, as quais não existem, para os impedimentos encontrados. Diante disso, o papel do professor, bem como de toda a comunidade escolar, é tido como de grande relevância, especialmente quando se obedece a uma formação continuada precisa que esteja presente no cotidiano da escola e contida no Projeto Político Pedagógico da mesma.

Observar as contrariedades dos professores em suas falas é compreensível. Contudo, cabe à escola favorecer momentos de capacitações. Não adianta apenas inserir o aluno em sala, como afirma Rodrigues (como citado em Silva, 2009, p. 147):

[. . .] estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Em meio a tantas falas, cujo professor sente-se incapaz e impossibilitado em trabalhar com os alunos com deficiência, o que gera em muitos é o medo do novo, do desconhecido. No

entanto, é imprescindível um envolvimento de todos, um esforço dos sujeitos educacionais para que a escola possa ser um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação por capacidade ou melhor aptidão do professor.

Em virtude disso, questionaram-se os coordenadores **acerca da maneira como é realizado o suporte pedagógico ao professor que possui turma com esse público**, diante da necessidade de formações do professor para aprofundar as discussões teóricas e práticas, em vista da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As participantes apontaram o seguinte: todas as entrevistadas (100%) dizem que elas mesmas realizam esse suporte junto às professoras. Entretanto, a C1 afirma que é necessário mais capacitações na área da educação especial, visto que sua formação inicial não atendeu a essa necessidade. A outra participante, C2 disse que busca ajuda com a Técnica de Acompanhamento da SAEE, responsável por esse público, por sua vez contribui nos planejamentos das aulas, por meio de sugestões e orientações precisas para esses alunos, outra forma de ajuda citada pela entrevistada é a Sala de Recursos Multifuncionais, que favorece bastante o desenvolvimento do aluno, embora alguns pais não levem seus filhos com frequência. A participante C3 deixou claro que, na gestão anterior da escola, o suporte era realizado por ela e pela gestora, através de formações continuadas, orientações nos planejamentos, nas seleções das atividades e na escolha e confecção dos recursos pedagógicos que seriam utilizados, além de reuniões e orientações à família. Já a última participante, C4, afirmou que, por possuir uma pós graduação em Psicopedagogia, a orientação aos professores é facilitada, assim como no acompanhamento com os alunos. Ela completou a resposta afirmando que, apesar de não poder fazer um trabalho mais específico, faz atividades extras com os alunos com NEE, quando estão muito inquietos na sala de aula. Seguem as respostas no Anexo D – Questão 3.

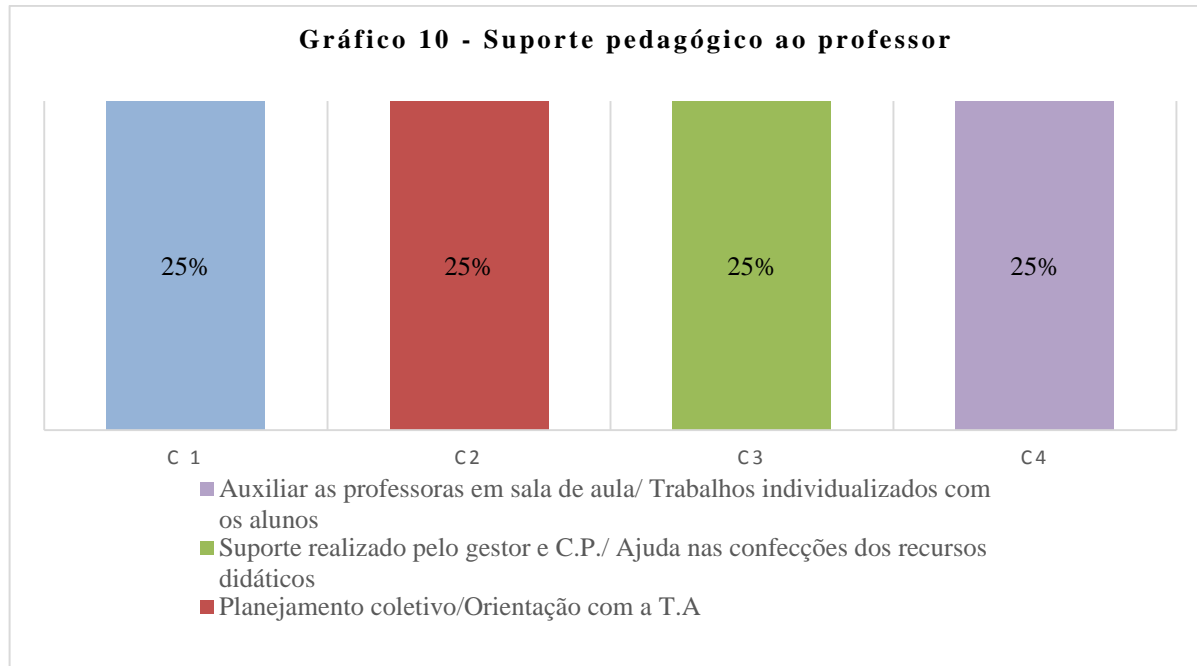


Gráfico 10. Suporte pedagógico ao professor.
 Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, mediante as entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas, que, no que diz respeito à inclusão, há iniciativas de orientação e acompanhamento do professor de sala de aula, e a atuação deste tem relação direta com a prática do coordenador pedagógico na instituição de ensino. Todavia, diante de tantas mudanças no âmbito educacional nos últimos anos, esse profissional tem passado por grandes desafios, dentre eles a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular.

Buscar leituras, outras experiências, ajudas do técnico itinerante e conversas com a família foram algumas das maneiras, citadas pelas participantes, de ajudar os professores, visto que algumas delas se queixam por não possuírem nenhum tipo de formação específica que possam auxiliá-las nesse trabalho. É esperado, contudo, que esse profissional esteja disposto a elaborar práticas, em conjunto com os professores, que garantam o respeito à diversidade, o que ocorre por meio da adequação de atividades para a promoção da aprendizagem, haja vista que “a esse profissional cabe intervir na reflexão do grupo de professores, auxiliando- os, a partir da prática que desenvolvem, de referenciais teóricos e metodológicos e das necessidades identificadas – a buscar novas possibilidades ou alternativas para o trabalho pedagógico que desenvolvem” (Kailer & Papi, 2014, p. 9).

Sendo assim, ao perceber algumas práticas, como retirar o aluno de sala de aula para realizar atividades extras com ele pelo fato de não estar adaptado àquela realidade, não é algo

salutar ao aluno, percebido na fala de uma das entrevistadas: “ela não consegue absorver, claro, a aprendizagem como os demais alunos, então ela precisa de um acompanhamento mais específico e mais individual, mas eu não posso dar esse acompanhamento como coordenadora. Então, a professora, o que ela faz, é o mínimo do mínimo” (C4). Diante do exposto, é necessário que, enquanto profissional, busquem-se maneiras para que a criança se sinta como parte do processo. Não basta o aluno estar apenas integrado na escola. À equipe escolar cabe garantir que o mesmo esteja, de fato, incluído, adquirindo conhecimentos que possibilitem seu desenvolvimento integral, considerando que todos são cidadãos de direito. Então, por mais que se busquem atividades ou se proponha apenas o que atrai a atenção da criança, por alguns minutos, é relevante o planejamento de atividades, por parte de professores e de toda a equipe pedagógica, que incluam todos os alunos e que sejam agradáveis, sendo excluída a concepção de que incluir é somente manter o aluno em sala sem nenhuma alternativa de aprendizagem significativa.

Perceber a inclusão como uma prática que vai além da obrigatoriedade é relevante para que, efetivamente, o suporte aconteça de modo pontual. Buscar orientações e compreender como tudo acontece é importante para que a inclusão não seja exercida de qualquer maneira, sem alterações pedagógicas e estruturais.

As entrevistadas são conscientes da importância do seu papel, embora, algumas vezes, sintam-se prejudicadas por não terem especialização na área de educação especial e outras afins, bem como por não disporem de tempo suficiente para orientarem os professores. Contudo, o principal vem ocorrendo, embora de maneira gradual. Muitas vezes, as coordenadoras pedagógicas não têm clareza sobre sua participação efetiva no processo de tomadas de decisões, recorrendo sempre ao Técnico de Acompanhamento, “a gente tem buscado mais orientações com a nossa, a pessoa que é da SEMED, que é a técnica itinerante, ‘né’, ela tem vindo aqui, esporadicamente por causa das inúmeras escolas que ela tem [. . .]” (C2).

Independente de como essas orientações aconteçam, o coordenador pedagógico, deve ter consciência da função social da escola, assim como compreender que cabe a ele mediar ações que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem efetivos.

Assim, esse profissional será, em nosso modo de ver, aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com que trabalha, a realidade sociocultural em que a escola e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola. (Almeida & Placco, 2011, para. 10).

É conveniente salientar a postura adotada em uma das escolas, em que todos, gestor, coordenador e professores, buscam juntos organizar o que será realizado na escola, incluindo o planejamento coletivo das atividades propostas e os recursos que são confeccionados de acordo com a necessidade da turma e do aluno, sempre de acordo com as orientações, também, da técnica itinerante, e isso pode ser apreciado na entrevista da coordenadora C3.

Diante do exposto, questionaram-se as coordenadoras sobre **a existência de alguma dificuldade no processo de inclusão desse público**. As entrevistadas C1 e C4, apontam que a maior dificuldade existente é a falta de suporte, seja ele pedagógico ou estrutural, as salas de aula cheias e sem cuidador também acarretam muitas dificuldades no acolhimento e adaptação das crianças. Já as entrevistadas C2 e C4 apontam que o maior desafio é a família: algumas têm um excesso de zelo e superproteção pelas crianças; outras, em contrapartida, demoram a aceitar que o aluno tem algum tipo de necessidade educacional especial. A participante C3, por sua vez, afirma que o maior entrave é o próprio profissional da educação que tem receio em trabalhar com o público da inclusão, e a participante C1 acredita também que a falta de qualificação profissional é um grande desafio.

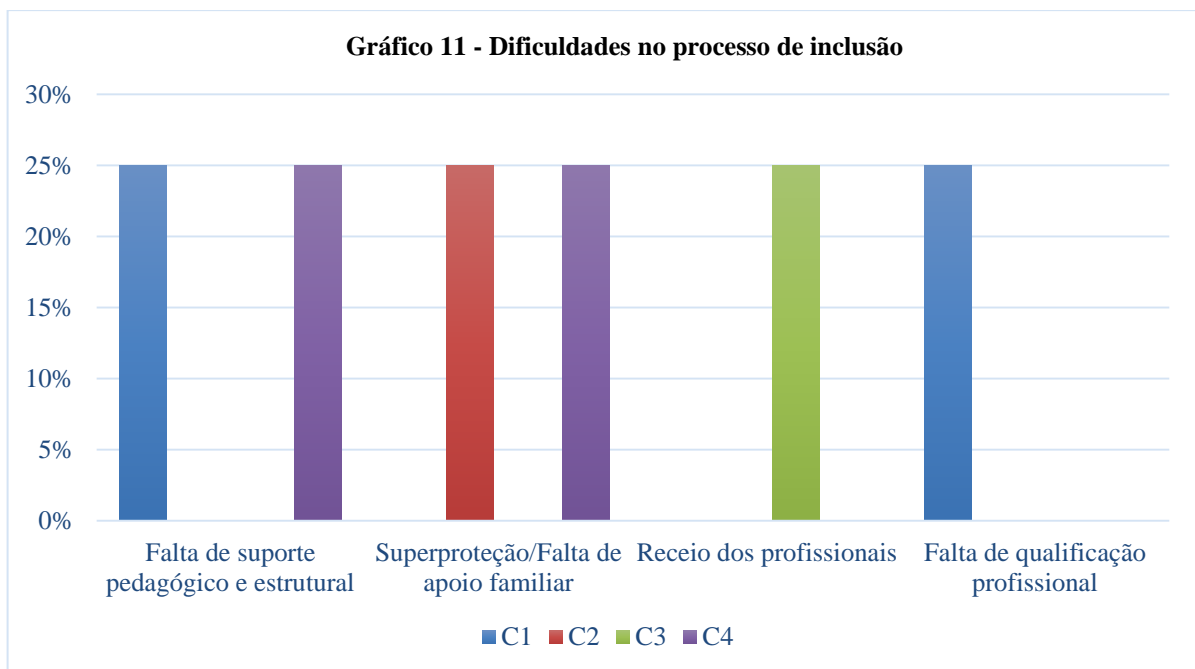


Gráfico 11. Dificuldades no processo de inclusão.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas podem ser melhor apreciadas no Anexo D – Questão 4.

De posse dessas respostas, pode-se perceber que a inclusão chegou nas escolas, mas ainda existem muitas dificuldades em saber lidar com tudo o que foi trazido com ela. Inicialmente, o suporte tão falado pelas coordenadoras, que deveria vir de cima para baixo, das

Secretarias de Educação, por meio da Superintendência de Educação Especial, por exemplo, só teria eficácia, se esses órgãos estivessem mais presentes dentro das instituições, com uma equipe multidisciplinar que fosse mais frequente no ambiente educacional, oferecendo atendimentos mais pontuais. A estrutura física das escolas nem sempre está adequada para receber os alunos, sejam eles com ou sem deficiência: salas pequenas, com pouca ventilação e quase sem espaços externos que favoreçam um melhor desenvolvimento, principalmente para o público da Educação Infantil, haja vista que a mesma “tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança [. . .], em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil M. S., 2013, p. 36).

As participantes C1 e C4 citaram nas entrevistas que, apesar da inclusão fazer parte do cotidiano das escolas, ainda é algo muito complexo, pois nem sempre as crianças têm uma educação de qualidade, e nem sempre a escola está pronta para receber esses alunos, “[. . .] é um avanço, do ponto de vista de garantir que essa criança seja matriculada, mas não é garantia que ela tenha um atendimento que a deficiência dela requer” (C1), “querem fazer uma inclusão, mas não nos dão esse suporte, ‘pra’ incluir essa criança dentro do ambiente escolar” (C4).

A educação inclusiva é embasada por leis, pareceres e resoluções que garantem aos alunos participarem do cotidiano das escolas regulares desde o início da escolarização. Oferecer uma educação de qualidade é um princípio básico e direito de todos os estudantes com ou sem deficiência. É necessário garantir a entrada dos alunos, bem como a sua permanência no ensino regular, pois, muitas vezes, os pais acreditam que a escola é um local apenas para brincar e socializar, como disse a participante C4, e por, também, se sentirem desmotivados por tantas dificuldades que passam.

A educação inclusiva não implica somente em aceitar a matrícula do educando no sistema de ensino. Diz respeito a um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite a permanência de TODAS as pessoas, garantindo-lhes uma escolarização com competência e qualidade. Sendo assim, na escola, só existe inclusão, de fato, se o aluno tem aproveitamento do processo ensino- aprendizagem no seu rendimento escolar. Sem ciência, sem cultura e sem aquisições pedagógicas, não se pode falar em inclusão. (Boy, 2017, p. 58).

Assim, pressupõe-se que ainda existem muitas dificuldades a se enfrentar para se ter, de fato, a inclusão. Mas como bem disse a participante C3: “[. . .] eu vejo que essa barreira sou eu mesmo, porque eu tenho que realmente é, acreditar e estar preparado [. . .]”. O profissional precisa acreditar na inclusão e buscar meios para que ela aconteça. Toda a

comunidade escolar deve se empenhar para isso, e tal fato é visível na entrevista da coordenadora C2, quando diz que: “[. . .] contamos com uma equipe muito boa, parceira mesmo!”, pois mesmo com os entraves que enfrentam, tem buscado na união, no planejamento coletivo, no Projeto Político Pedagógico, embasamentos que possam auxiliá-la no trabalho realizado. Mittler (como citado em Mantoan, 2015, p. 16), corroborando o que fora dito pelas coordenadoras:

Depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência [. . .].

Muitos professores ainda se sentem incapacitados para lidar com esse público. As salas cheias e a falta do cuidador, em muitas escolas, também é um percalço. Contudo não é possível mais na sala de aula comum uma metodologia homogênea. É necessário repensar práticas e atividades que conduzam aos ambientes colaborativos de aprendizagem. Essas práticas também devem incluir ações que envolvam as famílias, sendo essas essenciais para o avanço dos alunos, haja vista que a família é um dos pilares no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e precisa estar confiante no trabalho que será realizado. Os pais chegam à escola cheios de receios e frustrações, portanto, precisam ser bem acolhidos, respeitados e orientados. “A parceria família-escola é um elo importantíssimo no desenvolvimento da aprendizagem de qualquer criança ou adolescente e muito mais no das pessoas com deficiência” (Boy, 2017, p. 61).

Diante das dificuldades expostas, observou-se que a falta do suporte é o quesito mais apontado, segundo as participantes. Sendo assim, questionou-se se **existe algum apoio ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís no processo de inclusão**, e todas as entrevistadas (100%) afirmaram que existe. Entretanto, três (75%) complementaram que, apesar dessa existência, é insuficiente esse apoio, e uma dentre essas três (25%) acrescentou que também é deficiente. Uma entrevistada (25%), contudo, acredita que o apoio é ofertado de maneira satisfatória, e que o profissional deve se empenhar mais na busca por capacitações para o bom trabalho em sala de aula.

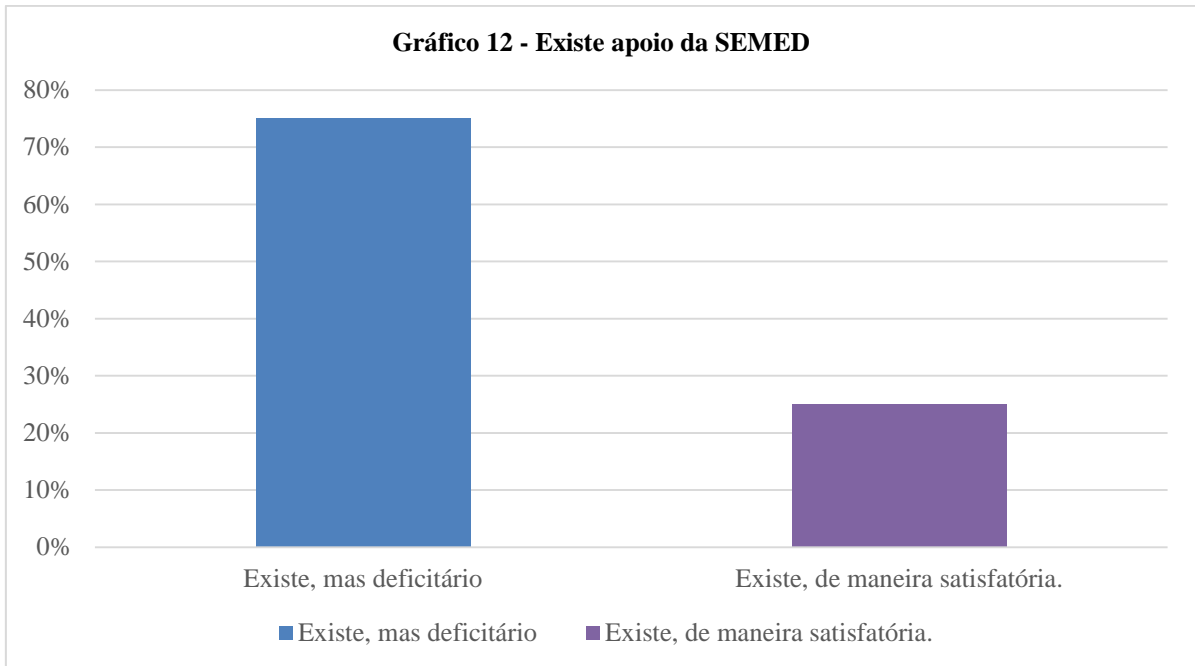


Gráfico 12. Existe apoio da SEMED.
Fonte: Dados da pesquisa.

De tal modo, perguntou-se de **quais** maneiras esse apoio acontece, e, mais uma vez, todas foram unânimes (100%) em responder que é realizado pela Técnica Itinerante. Essa, por sua vez, segundo relatos, tenta estar presente nas escolas, mas possui uma demanda muito grande a atender, o que prejudica o acompanhamento mais qualificado. Duas das participantes aponta a Sala de Recursos Multifuncionais como forma de apoio ofertado pela secretaria às escolas. Uma das entrevistadas citou, também, a formação continuada e cursos oferecidos pela SEMED aos professores das salas regulares. Seguem as respostas no Anexo D – Questão 5.

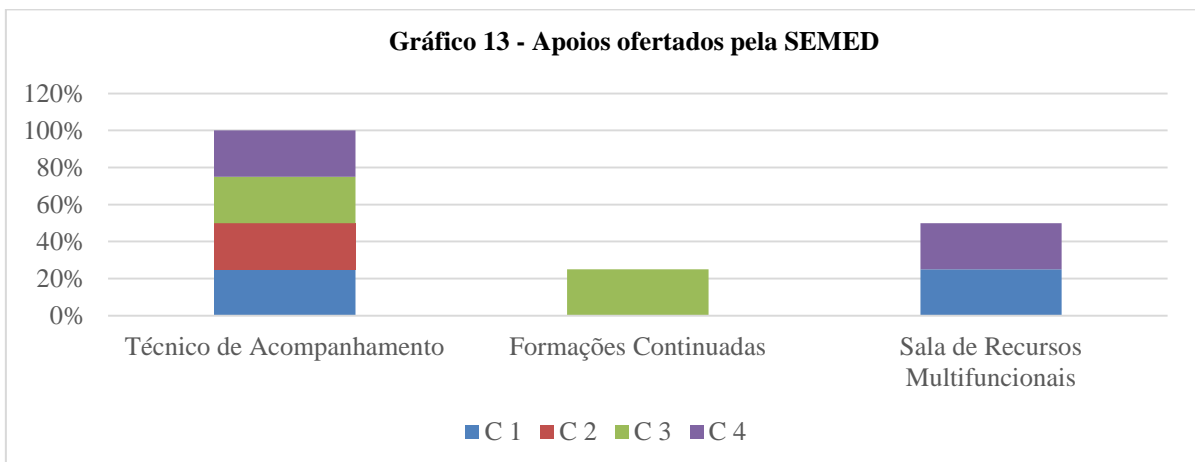


Gráfico 13. Apoios ofertados pela SEMED.
Fonte: Dados da pesquisa.

Ao verificar essas respostas, compreende-se que o apoio da Secretaria de Educação, especificamente desenvolvido pela Superintendência de Educação Especial, é oferecido, de fato, às escolas regulares. Contudo, o que se tem percebido, ainda, é que o mesmo não tem acontecido de maneira satisfatória, segundo as participantes. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, “a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado” (BRASIL, 2001, pp. 46-47).

De acordo com as entrevistadas, o apoio ofertado tem se limitado às visitas e acompanhamentos esporádicos da Técnica de Acompanhamento, que é responsável atualmente pelo atendimento em 15 (quinze) escolas pertencentes ao polo pesquisado, o que tem acarretado dificuldades em realizar um acompanhamento mais preciso e realizar um trabalho eficiente.

Por ser um número significativo de escolas, é difícil para esse profissional estar presente em todas as instituições sempre que necessário, salvo em ocorrências urgentes. Esse quantitativo é um agravante para o bom desenvolvimento do processo, sendo, deveras, difícil haver um atendimento aceitável em todas as escolas e diante de tantas atribuições que lhe cabe, conforme a entrevista abaixo:

E as atribuições dos técnicos, eu vou tá' resumindo 'pra' você, 'tá', identificar as necessidades específicas dos estudantes matriculados; realizar individualmente avaliações pedagógicas dos estudantes; reunir com a equipe multidisciplinar para a realização da avaliação pedagógica, para discutir caso a caso, sobre os estudantes avaliados; elaborar síntese diagnóstica e encaminhar para a escola e Sala de Recurso Multifuncional; orientação e acompanhamento ao ensino comum junto à equipe escolar para atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes atendidos; promover orientações e flexibilizações curriculares; acompanhamento e orientação familiar; ministrar formações nas UEB's; sensibilização e conscientização na área educacional inclusiva; articular é . . . com gestores, coordenadores pedagógicos, professores, para que o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente na perspectiva de educação inclusiva; promover em conjunto com os demais educadores, as condições para inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as atividades da escola; orientar em conjunto com os demais educadores, a família, para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional dos estudantes; orientar, acompanhar e dar devolutiva para o SAEE do acompanhamento realizado; levantamento e entrega do censo escolar nos prazos determinados por eles e apresentar um relatório quadrimestral para a equipe de acompanhamento, participar efetivamente do grupo de aperfeiçoamento, para equipe de acompanhamento, orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigente, que assegura a inclusão educacional. Tem também o acompanhamento com a família, o planejamento com a

professora de Sala de Recurso e do ensino comum, é . . . reuniões com o serviço da assistente social em conjunto com a família e a equipe escolar. (Técnico de Acompanhamento).

É interessante lembrar que,

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (Brasil, 2007, p. 13).

Assim sendo, os responsáveis pelo ensino oferecido na rede de ensino municipal devem estar preparados para atender aos estudantes e oferecer condições adequadas para a aprendizagem dos mesmos. A Lei Brasileira de Inclusão é clara quanto à formação do professor que irá atuar nas salas de aulas comuns e, no Capítulo IV, Artigo 27, ao tratar do Direito à Educação, “X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Lei n. 13.146, 2015, para. 123).

O Capítulo V que trata da Educação Especial na Lei n. 9.394 (1996, para. 475), afirma que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
[. . .]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Brasil, 1996).

Uma das participantes citou a ausência do cuidador na escola, sendo que, segundo a mesma, esse profissional ainda não chegou a todas as escolas, visto que os existentes na rede de ensino são contratados e não conseguem contemplar todas as instituições. Entretanto, a Lei, nº 228/2014, art. 58, vai estabelecer que “§ 4º - Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário, para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino”. (Projeto de Lei do Senado n. 228, 2014, p. 1).

Ainda se percebem algumas lacunas quanto ao apoio oferecido pela Secretaria de Educação do município em questão. A oferta de formações continuadas à nível de rede de

ensino é válida, conforme cita a participante C3, mas não deve se restringir a isso. É fundamental que essas formações também aconteçam dentro das próprias escolas, corrigindo falhas e dirimindo dúvidas dos professores e demais agentes que ali atuam. Ainda é necessário esclarecer aos profissionais da educação que o Atendimento Educacional Especializado não é o único local no qual o educando aprende. Cada espaço possui uma finalidade, um objetivo no processo inclusivo.

O AEE também não é uma aula de reforço. Ele visa fortalecer e oferecer as ferramentas que possibilitem ao aluno o acesso ao conhecimento [. . .], é na sala de aula que o aluno aprende a ler, mas é o AEE que ele aprende o braile. É na sala de aula que ele aprende a somar, mas é no AEE que ele aprende a se comunicar através da libras. (Boy, 2017, p. 60).

Os profissionais que atuam diretamente com o aluno com deficiência precisam compreender essa questão, e a Secretaria de Educação deve se fazer presente, norteador dessas situações. A Sala de Recursos Multifuncionais é aliada da sala de aula regular em favorecer o desenvolvimento do aluno, respeitando suas necessidades específicas.

É necessário investir na preparação dos professores, efetivar as políticas públicas para a inclusão, oferecer programas de formação continuada, com acompanhamento contínuo que oriente o trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva, afinal todos os envolvidos, desde o secretário de educação, gestores, coordenadores, professores e todos os que trabalham com a educação são responsáveis pelo progresso do ensino-aprendizagem, e devem compreender que, apesar de algo já estar sendo realizado, é preciso que ocorram, à contento, com veracidade e com ações mais pontuais e eficazes.

5.3 Análise da entrevista com Professores

A pesquisa também foi estendida aos professores das salas comuns que possuem alunos com deficiência ou com suspeitas de alguma necessidade educacional especial. Teve-se uma amostra de 7 (sete) docentes, dentre as escolas visitadas. Seguindo os mesmos critérios utilizados com os outros participantes, portanto, para a preservação da identidade dos professores, adotou-se uma codificação seguida de um número na forma a seguir: P – Professor (P1 a P7).

Faz-se uma ressalva sobre a aplicação da pesquisa para os docentes: algumas das entrevistas foram realizadas na sala de aula com os alunos; outras foram realizadas nas casas das professoras, por não haver tempo disponível na escola. É importante ressaltar que em

algumas perguntas teve-se um apoio melhor da gestão, o que favoreceu a realização da mesma com mais tranquilidade, em um horário que não prejudicasse as aulas.

Em relação ao gênero, todas são do sexo feminino, o que reforça a ideia de que a predominância das mulheres nas instituições de educação infantil ainda é maior, como foi observado no decorrer da pesquisa. Sobre a idade das participantes, existe uma variação entre os trinta e seis, e cinquenta e nove anos, P1 – 59, P2 – 36, P3 – 45, P4 – 49, P5 – 39, P6 – 44, P7 – 41. No que tange às formações acadêmicas, P2, P3 e P4 possuem formação em Pedagogia, sendo que P2 e P3, possuem pós-graduação em Educação Especial. P1, P5, P6 e P7 possuem formação em Letras, sendo que P5 e P7 possuem pós-graduação em Literatura/Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/Inglesa e Respectivas Literaturas, respectivamente.

Quanto em relação à atuação na Educação, todas possuem bastante tempo de atuação, entre dezenove, a mínima, e trinta e oito anos, a máxima. Mais especificamente na Educação Infantil, tem-se uma diminuição nesse período, como se pode observar: P1 e P3 atuam há oito anos; P2 atua há um ano; P4, dez anos; P5, doze anos; P6, quinze anos e P7 há dois anos.

Quando questionadas, já na segunda parte do roteiro da entrevista, sobre **o que entendem por educação inclusiva**, obtiveram-se as mais variadas respostas. Entretanto, todas (100%) compreendem o real objetivo da proposta da inclusão, embora ainda seja um assunto controverso e cheio de dúvidas. Elas foram unânimes ao afirmar que os alunos precisam ser incluídos e bem atendidos em suas necessidades, participar de todas as atividades propostas, ter a oportunidade de uma educação de qualidade. No entanto, cinco (71%) afirmaram que, mesmo a inclusão sendo garantida por lei, ainda precisa progredir em alguns aspectos. A P2 diz também que é preciso meios para que aconteça, e que incluir não se limita apenas a colocar os alunos com deficiência na sala de aula, já a P3, disse que o assunto é algo que a frustra muito, porque não ocorre de fato. P4 falou sobre a dificuldade em se realizar um bom trabalho, devido ao ritmo de cada um aprender. P5 afirmou que ainda existem muitos entraves e P6, que não é apenas colocar o aluno em sala de aula, é preciso ter formações adequadas, apoio pedagógico e recursos. Duas das participantes (28%) disseram que a inclusão é um processo natural, e que devem acolher de forma normal todas as crianças com deficiência.

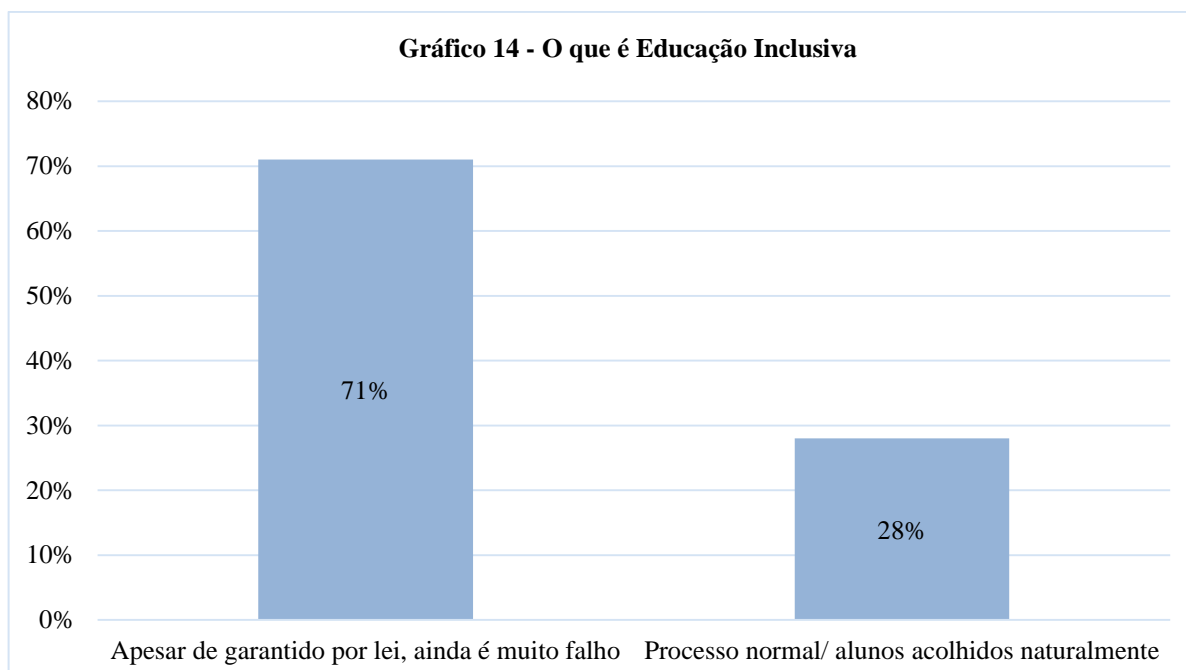


Gráfico 14. O que é Educação Inclusiva.

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas podem ser apreciadas no Anexo E – Questão 1.

É válido iniciar a análise, explanando-se o que Lei n. 9.304 (1996, para. 490) afirma sobre Educação Inclusiva. Segundo o art. 58, dessa lei, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (Brasil, 1996)

As participantes da pesquisa apresentam uma dificuldade em definir o que é educação inclusiva. Algumas acreditam que é um processo; outras, que é um projeto ou é um tipo de educação, ou de se fazer educação. Algo bastante percebido é que todas são conscientes da importância dessa modalidade, todavia, atestam ser difícil sua aplicabilidade diante das dificuldades pelas quais passam para ofertar uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais.

A inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva (Silva, 2012, p. 122).

Percebe-se que as entrevistadas compreendem a importância da inclusão e seu objetivo, bem como apresentaram uma grande vontade em aprender a trabalhar com esse público, embora se deparem com problemas já apontados nesta pesquisa, como as más ou

falta de formações continuadas aos profissionais da educação, ausência de recursos humanos e pedagógicos, escassez de cuidadores nas escolas, dentre tantas outras dificuldades que afetam o trabalho dos educadores:

[. . .] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2007, p. 4).

Ao dar prosseguimento à entrevista, questionaram-se os professores em relação à **quantidade de crianças com necessidades educacionais especiais que se encontra na sala de aula**. P1 possui 3 (três). P2 possui 2 (duas). P3, P4, P5, P6 e P7 possuem 1(uma) em cada sala, dando um total de dez alunos distribuídos entre as escolas **pesquisadas**.

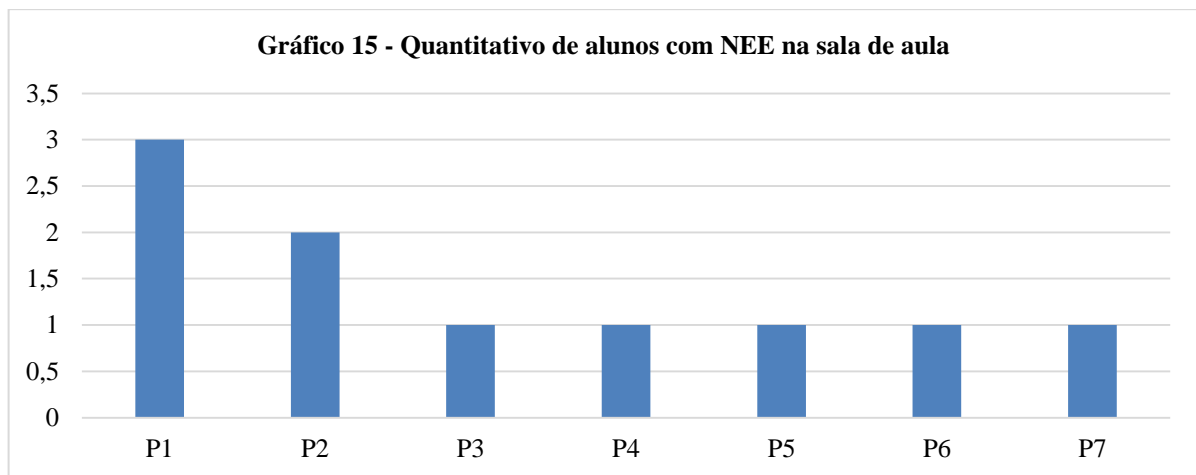


Gráfico 15. Quantitativo de alunos com NEE na sala de aula.
Fonte: Dados da pesquisa.

Logo em seguida, solicitou-se aos professores que **especificassem as necessidades** de cada aluno, obtendo-se as seguintes respostas: 2 (dois) alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); 2 (dois) alunos com suspeita do TEA; 1 (um) aluno com paralisia cerebral e 5 (cinco) alunos sem diagnóstico fechado. Seguem as transcrições abaixo em Anexo E- Questão 2.

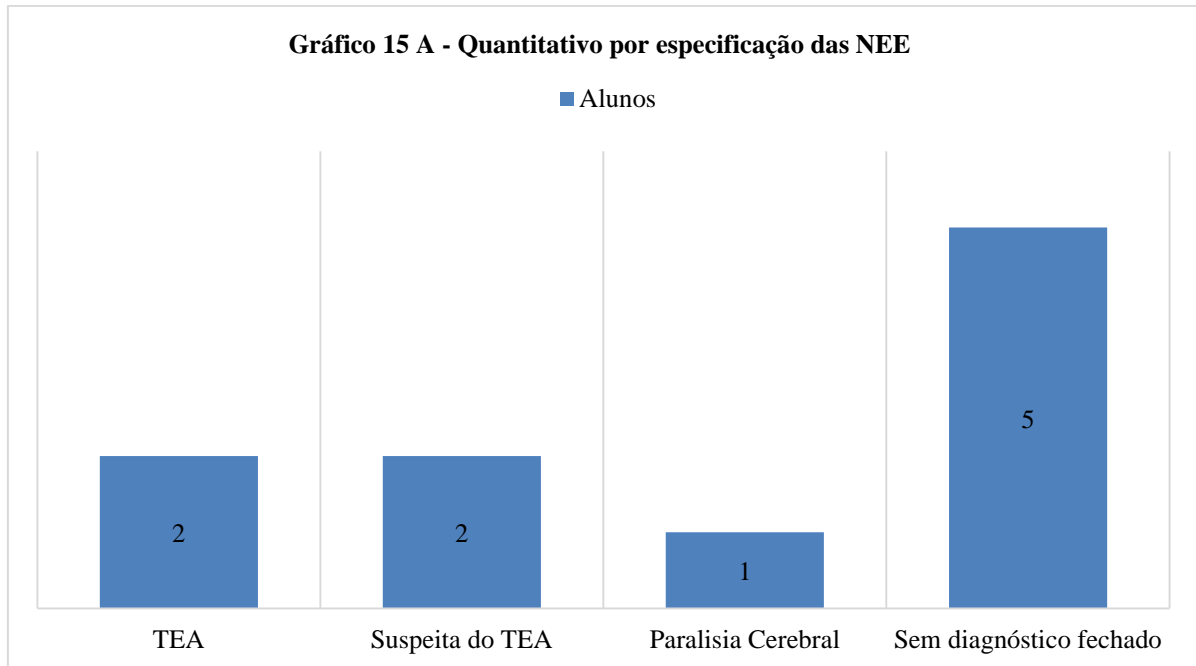


Gráfico 15 A. Quantitativo por especificação das NEE.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quando se recebe um aluno em sala de aula, faz-se necessário conhecer toda sua história, seus relacionamentos familiares, suas reais necessidades, o tipo de deficiência, entre outras coisas que dizem respeito à sua vida. Para tanto, é indispensável que o docente, bem como os gestores, coordenadores pedagógicos e todos os que compõem a comunidade escolar estejam preparados para essa recepção e para o trabalho a ser desenvolvido com essa criança.

Tal insipiência do novo leva o professor a uma ansiedade com relação ao aluno que estará na sala durante todo o ano letivo. Conhecer o tipo de deficiência é importante, mas não pode ser o norteador das ações. Compreende-se que capacitações e formações são práticas apropriadas que devem ser adotadas, mas mediante a convivência, experiências diárias e ajuda de profissionais especializados é que o professor irá perceber que o processo de inclusão pode acontecer, não deixando de ser um desafio aos envolvidos, haja vista que implica mudanças de práticas pedagógicas tantas vezes solidificadas.

A adaptação dos alunos com deficiência é, na maioria das vezes, assertiva quando esses encontram na escola um ambiente acolhedor e compreensivo. Então, conhecer as síndromes, doenças ou patologias é conveniente, entretanto, o professor deve ter claro que, na escola, não se trata de doenças, mas das reais necessidades educacionais especiais de cada aluno. Não se pode apenas ver a criança pela sua dificuldade ou pelo seu alto potencial de desenvolvimento, no caso das altas habilidades/superdotação, mas propiciar oportunidades de aprendizagem em um espaço coletivo, em que todos se ajudam. “Além de aprender a adaptar

o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as competências dos alunos, e não apenas para suas limitações” (Alonso, 2013, para. 1).

Todavia, a ausência de diagnóstico dos alunos com deficiência pode prejudicar sua permanência na escola e o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem. Conhecer o aluno é importante, no que diz respeito, como por exemplo, a evitar problemas relacionados à deficiência física, situações vexatórias diante de um aluno em crise convulsiva, uma deformidade do pé por um posicionamento incorreto, ferimentos na pele em consequência de transferências de uma criança cadeirante de maneira inapropriada, entre outras atitudes que contribuem para o aumento de preconceitos, angústia e receio por parte dos professores.

Em alguns relatos, pôde-se verificar que os professores usaram o senso comum, os “achismos”, para estereotipar o aluno, fazendo uma análise prévia do mesmo, considerando alguns pontos relevantes como a linguagem, a socialização, o comportamento e seu desenvolvimento em sala, nos eixos estudados. Todavia, ao se realizar essas avaliações e fazer qualquer relatório, o professor deve ser cauteloso com relação aos diagnósticos feitos por ele, a fim de compreender o aluno, percebê-lo como sujeito de direitos e realizar as devidas intervenções que não o prejudiquem no processo de inclusão. Ele precisa ser bastante atencioso ao receber os alunos e avaliá-los para não rotular as crianças e não criar expectativas erradas e frustrantes que prejudicam a evolução de suas potencialidades.

Verificou-se que, na maioria dos casos, o diagnóstico é tardio. Muitas crianças sem laudo médico, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, pois, mesmo que não se trabalhe a deficiência em si, conhecer o aluno e as necessidades que possui em decorrência dessa deficiência, é fundamental para o planejamento das práticas pedagógicas que serão trabalhadas e para a boa convivência e permanência do aluno no ambiente escolar.

Diante dessas implicações, foi apresentada ao professor a seguinte citação: **“o paradigma da inclusão vem ao longo dos anos buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular [grifo nosso]”** (Souza, Passos, Lisboa, Souza, & Carneiro, 2008, p. 9), e, em seguida, realizado o seguinte questionamento: **de tal modo, como acontece o processo de inclusão em sua sala de aula?**

Os professores têm buscado incluir os alunos em suas salas de aula, às suas maneiras. Sendo que 4 docentes (57%) afirmam receber o estudante de forma natural, incluindo-o em toda a rotina de sala de aula, nas rodas de leitura, atividades recreativas, adaptando-o sempre que necessário. Duas (28%), dizem, entretanto, que agem da maneira que podem, conduzindo-os à socialização, mesmo não tendo uma boa estrutura na escola para acolhê-los. Uma das

professoras (14 %), por sua vez, deixa claro que a inclusão não ocorre de modo salutar, isto é, acontece de maneira deficiente, observando uma discrepância entre teoria e prática.

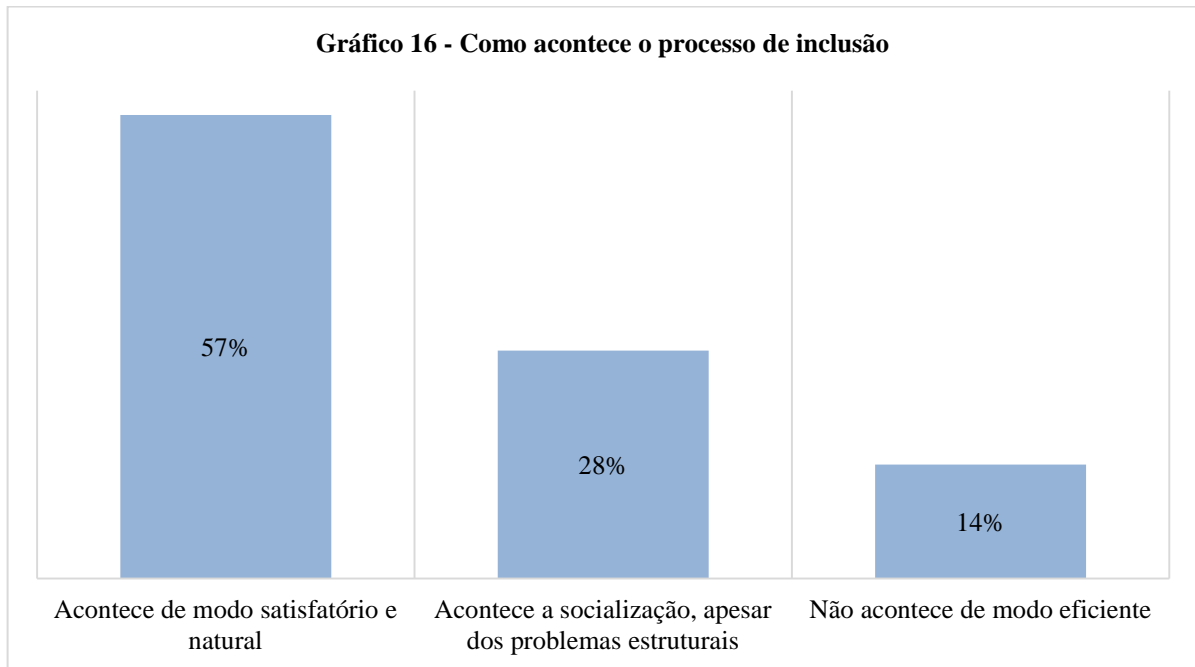


Gráfico 16. Como acontece o processo de inclusão.

Fonte: Dados da pesquisa.

Podem-se apreciar melhor as respostas no Anexo E- Questão 3.

O processo de inclusão surge a partir da preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência, e o que, por vezes, presencia-se na prática da educação infantil é, simplesmente, uma condução desses alunos à socialização e às brincadeiras. Ao longo da pesquisa, notou-se que as respostas conduzem à importância da inclusão para o desenvolvimento social do deficiente. Os professores citam em diversos pontos da entrevista que o processo é “normal”, contudo, observa-se que a concepção de normalidade, muitas vezes, está ligada à ideia de socialização, mais vinculada às relações sociais de divertimento que de ensino- aprendizagem.

Diante do que foi observado, o que se pôde atestar é que o impacto da inclusão ainda é grande para alguns profissionais da educação. Percebe-se um caminho longo que conta com a contribuição de professores e redes de ensino, a fim de tornar a inclusão uma realidade, um fato.

Outra questão a ser abordada relaciona-se às atividades pedagógicas: “quando se tem clareza de que cada estudante é único e que é preciso oferecer estratégias para atender às

necessidades de cada um, ensinar alguém com deficiência passa a ser somente mais uma tarefa docente”, segundo Dias (como citado em Moço, 2011, p. 144).

O professor é uma figura importante nesse processo e é ele que organiza a sala de aula, de modo a receber bem todos os alunos. Cabe enfatizar que não é o aluno que se adapta à rotina de sala de aula, ou ao ambiente escolar, mas ao contrário: a escola deve estar preparada e adaptada para recebê-los. Durante a pesquisa, pôde-se perceber que os professores tendem a envolver os alunos em suas práticas de sala de aula, no entanto, algumas vezes, nota-se uma frustração por parte dos docentes por não terem o retorno das crianças, e essas tentativas tornam-se fracassadas: os alunos, por exemplo, não se envolvem, têm dificuldades para integrar a rotina escolar e buscam outros subterfúgios e brincadeiras, além de saírem da sala de aula para explorar outros ambientes. No entanto, algo chamou a atenção: a sensibilidade de uma professora, P4, que buscou perceber as aptidões do aluno, suas predileções e percebeu, na matemática, uma maneira de se aproximar e trabalhar outros conceitos, haja vista que o aluno tem afinidade por jogos matemáticos e, às vezes, auxiliando-a na sala, como ela mesmo diz: “ele me ajuda a desenvolver as aulas de matemática na sala de aula” (P4).

Essa atitude leva o educador a pensar sobre o tempo e as estratégias que serão utilizadas em seu planejamento, a fim de conhecer seus alunos, em especial aqueles que poderão requerer apoio específico. Não basta matricular, é preciso garantir que os alunos aprendam.

Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um. Ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. (Alonso, 2013, para. 11).

Sanches (2012, p. 11) irá dizer que “é necessário olhar para o potencial que cada indivíduo/situação contém em vez de olhar para o seu déficit, para que esse mesmo potencial possa ser o trampolim que nos ajude a dar o salto para o desejável e atingível”. Nas falas das participantes ainda é perceptível dificuldades na adaptação do currículo e criação de práticas de inclusão que não constituam segregação. Todavia, tem-se buscado melhorar a cada dia, e é um esforço individual, muitas vezes. Relatos de crianças que já começam a compreender e acompanhar a rotina, de professores que buscam incluir seus alunos, colegas de sala que ajudam e não têm preconceito são ações que enriquecem o ambiente inclusivo, embora ainda haja dificuldades por parte dos alunos com deficiência, no controle dos esfíncteres, por

exemplo, o que é aceitável em crianças com necessidades especiais. É preciso ter clareza de que a criança não se amolda à escola, pois é preciso que a escola crie condições de aprendizagem, como bem enfatiza a participante P4, quando diz: “eu preparei tudo, já depois que eu recebi o Lucas, eu tive essa ideia, já vendo esse interesse dele pela matemática de construir esses recursos [. . .]” e essa facilidade só existiu mediante a sensibilidade que a professora teve ao realizar seus planejamentos e organizar suas aulas.

Contudo, outro ponto foi muito discutido e colocado pelos entrevistados. Segundo os mesmos, ainda existe desconexão entre teoria e prática, como pode ser observado na fala a seguir:

Ultimamente eu tenho refletido muito sobre esse tema mesmo, desse atendimento à pessoa com deficiência ser tão deficiente. Porque o papel, como tu ‘tá’ falando, o pensamento do Pereira, ‘né’, é lindo, a Política de Inclusão é linda, é muito lindo, é algo assim [. . .] é complicado a inclusão do jeito que está no papel e do jeito que está na sala de aula. (P3).

E ainda completa: “‘pra’ mim, a meu ver é um crime que está cometendo”. (P3).

Diante disso, volta-se o olhar para uma problemática ainda muito perceptível no cotidiano escolar:

Desconsideramos o que dispusemos a realizar quando definimos os planos escolares, o planejamento pedagógico, quando escolhemos as atividades que desenvolveremos com nossas turmas e avaliamos o desempenho dos alunos e o nosso, como professores. Uma coisa é que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia-a-dia, na rotina de trabalho. Somos por certo, bem pouco sinceros conosco mesmos, com a comunidade escolar e, sobretudo, com os nossos alunos! (Mantoan, 2015, p. 48).

A autora é enfática na citação supracitada, uma vez que afirma que a inclusão chegou às escolas, e nem todos estavam preparados para recebê-la: os profissionais da educação estavam habituados a lidar com currículos prontos e acabados, planos não adaptáveis e avaliações excludentes. Diante disso, é necessário que as escolas repensem suas práticas, conscientizando-se da importante missão que possuem. Discursos como o da participante P3 são preocupantes, pois a mesma percebe as falhas que, ainda, constituem o sistema, e como elas influenciam na oferta de uma educação de qualidade, que não dá condições dignas ao acesso e permanência em uma escola inclusiva, não apenas integrando os alunos nas salas de

aula para cumprir a lei. Não se pode ouvir que se está “cometendo um crime”, cogitando que se faz inclusão e, tantas vezes, deixando o professor como o vilão da história.

Os alunos têm seus direitos assegurados por lei, por isso seus ritmos e estilos de aprendizagem precisam ser respeitados. Obedecer às orientações estabelecidas que atendam às necessidades dos seus educandos é primazia para as escolas inclusivas. Além disso, garantir a vaga desses alunos, asseverando-lhes a seguridade aos saberes escolares, deve ser o pilar para toda e qualquer ação que envolva a inclusão escolar.

Nesse sentido, compreendemos a inclusão como um processo que requer mudança de reestruturação da escola, tanto no âmbito físico proporcionando acessibilidade- quanto no conjunto de propostas educacionais que contribuam para propiciar o ensino e a aprendizagem. A proposta de incluir alunos com deficiência na escola regular requer mudanças efetivas e contínuas dentro de uma estrutura muitas vezes pouco flexível. Para se efetivar a inclusão, é necessário inovar metodologias de ensino, reformulando práticas e propondo melhorias e valores que promovam uma educação para todos, que respeite as características dos diferentes alunos. (Kailer & Papi, 2014, p. 7).

Diante do exposto, questionaram-se as participantes sobre **a existência de alguma dificuldade no processo de inclusão**, e a maioria dos entrevistados (85 %) respondeu que sim. 01 delas (15%) respondeu que, até o momento, não teve nenhuma dificuldade. Dando-se continuidade à pergunta, foi solicitado que **justificassem** suas respostas. Pôde-se constatar que problemas ainda vinculados ao apoio da rede de ensino, falta de materialidade, acessibilidade, mobilidade, má estrutura das escolas e formação dos professores estão entre os mais citados. Transcrições encontram-se no Anexo E – Questão 4.

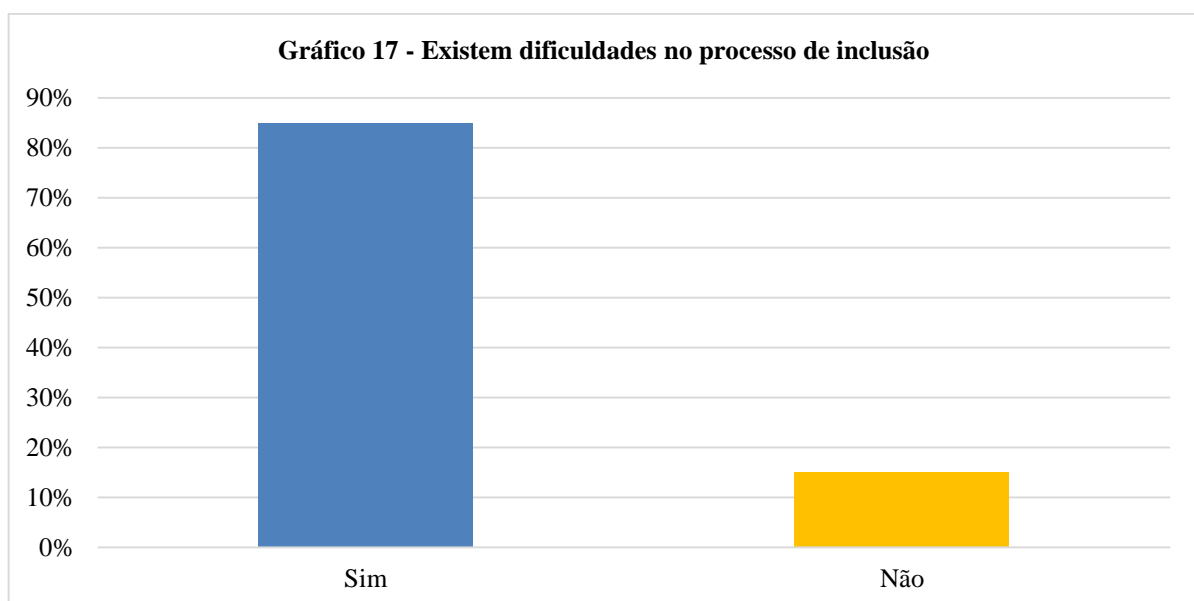


Gráfico 17. Existem dificuldades no processo de inclusão.
Fonte: Dados da pesquisa

O sistema educacional mudou, na última década, com a proposta inclusiva. Assim, a escola regular passou a acolher todos os alunos e a utilizar meios e recursos adequados, além do apoio àqueles que encontram dificuldades para a aprendizagem.

Existem necessidades especiais que podem surgir a qualquer momento da vida escolar, mas também as que interferem significativamente no processo de aprendizagem e requer um posicionamento educativo mais específico. Isso acarretará na utilização de recursos e apoios especializados, a fim de garantir a aprendizagem dessas crianças. Contudo, segundo as participantes, esse processo tantas vezes é vagaroso. A família demora a aceitar a necessidade educacional especial da criança, o atendimento especializado também não acontece em tempo hábil, pois demanda períodos específicos para as consultas ou para avaliação da equipe técnica da secretaria responsável. Devido à grande procura na própria rede de ensino, uma vez que são muitos atendimentos para poucos profissionais, o diagnóstico correto da criança é delongado. Enquanto isso, os professores e os pais ficam ansiosos à espera do resultado e do tipo de atendimento.

Ainda que seja direito de todos, a Educação deve ser orientada na intenção de garantir o desenvolvimento pleno e o fortalecimento da personalidade dos alunos, sem exceção. Não obstante, ainda são visíveis, no interior da escola, algumas situações que não favorecem o aprendizado de maneira significativa.

Segundo relata as participantes, a ausência de recursos humanos, materiais e físicos apropriados, assim como o não envolvimento e acompanhamento de muitas famílias, que ainda se mantêm alheias às necessidades dos seus filhos, são dificuldades pertinentes encontradas no processo de inclusão das escolas públicas. A escola torna-se responsável em receber e encaminhar os alunos para o atendimento especializado e precisa oferecer um suporte adequado para a eficiência da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais.

Outra questão apontada na pesquisa é a falta de equipe multidisciplinar e a carência em sala de aula de um cuidador para apoiá-los nas atividades educativas, e assim, melhorar seu atendimento a todos os alunos. Entretanto, algumas vezes, essa ausência é motivada pela falta de formação e qualificação profissionais na área da educação especial, temas pertinentes que também se destacaram nesta pesquisa, haja vista a necessidade do aprofundamento teórico e prático tanto na formação inicial, que sozinha não seria suficiente para um trabalho eficiente, quanto na formação continuada do professor. Este se depara com uma vasta diversidade na escola e na sala de aula, o que implicará a ele oportunizar atendimentos que considerem as competências, capacidades e potencialidades dos educandos. Essa situação foi

visível durante a explanação da participante P2, que, embora não tivesse acompanhado a acolhida do aluno no início do ano letivo, atualmente, apesar do pouco tempo de trabalho com ele, já percebeu que a criança avançou em alguns quesitos.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (Carvalho apud Alonso, 2013, para. 8).

Em suma, o principal desafio da escola inclusiva é aprimorar uma pedagogia centrada na criança sem nenhum tipo de discriminação, capaz de educar a todas, além de também oferecer condições e vínculos de apoio às instituições e especialistas, quando necessário. A participação dos pais é fundamental, assim como a busca do docente e de todo o corpo educacional em aprimorar-se, haja vista ser um aprendizado contínuo, pois sempre haverá um público diversificado, com o qual será trabalhado. Quanto à convivência com os outros alunos, não houve nenhum tipo de impedimento, pelo contrário, as crianças se ajudam e têm um bom relacionamento entre elas. Todavia, quando houve alguma forma de discriminação, percebeu-se a influência de algum adulto com quem a criança convive, o que gerava desconfortos, e que devem ser, por sua vez, trabalhados pela escola. Deve-se estar atento a qualquer forma de preconceito observada nas ações dos alunos e criar estratégias para que essas situações sejam combatidas e sanadas, muitas vezes, estendendo-se às famílias que compõem aquela comunidade escolar.

De tal modo, as dificuldades ainda fazem parte do processo de inclusão, pois ainda falta comprometimento de alguns agentes. O preconceito, o receio em lidar com a diversidade humana, a falta de informações e conhecimento e a não aceitação da família são obstáculos que precisam ser ultrapassados. A falta de mobilidade e acessibilidade escolar também está presente na maioria das instituições educacionais, e isso ficou claro nas escolas nas quais a pesquisa foi aplicada, conforme citou uma das entrevistadas, “a gente não um espaço físico adequado, a não ser a sala de aula [. . .]” (P7).

Conhecer o aluno, acolhê-lo e buscar novas práticas visa garantir aos educandos o acesso à aprendizagem, por meio das possibilidades que a escolarização oferece, haja vista que uma “educação de qualidade é um desafio exigente que pressupõe um olhar crítico sobre a realidade, somado à eficiência profissional e ao interesse e a ousadia para construí-la” (Neves, 2011, p. 46).

Todos precisam compreender a importância da educação, e fala-se aqui, também, de Educação Infantil. Isso inclui gestores, professores, agentes administrativos, bem como todo o sistema educacional, pois é preciso que se tenham escolas adaptadas, acolhedoras e espaçosas, no quesito estrutura física, para se oferecer uma educação de qualidade e enfrentar os desafios já pertinentes à inclusão. Muito mais que conhecer a Política da Inclusão é essencial que se a coloque em prática, respeitando os limites e incentivando as potencialidades de todas as crianças, com ou sem deficiência. É inconcebível se ter escolas de Educação Infantil que, teoricamente, tenham como proposta o desenvolvimento integral da criança, mas com espaços que não favorecem o lúdico e as brincadeiras, locais em que os educadores precisam afastar as carteiras da sala de aula para a realização de atividades recreativas, sem nenhum tipo de conforto, bem como escassez de materiais didáticos e outras ações. De tal modo, a própria Política de Inclusão, deixa claro que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2007, p. 12).

É de suma importância criar ambientes e espaços adequados que priorizem a inclusão, como também é imprescindível que as adaptações curriculares pressuponham estratégias que objetivem a eficiência da aprendizagem. Diante disso, questionaram-se as participantes sobre **quais as principais práticas pedagógicas utilizadas com este público**, e todas foram unânimes (100%) ao dizer que não existe diferença alguma na maneira de tratar os alunos. Usam a mesma rotina e o mesmo planejamento para todos, com algumas particularidades, de acordo com a necessidade da criança e do contexto. Conferem-se as respostas no Anexo E-Questão 5.

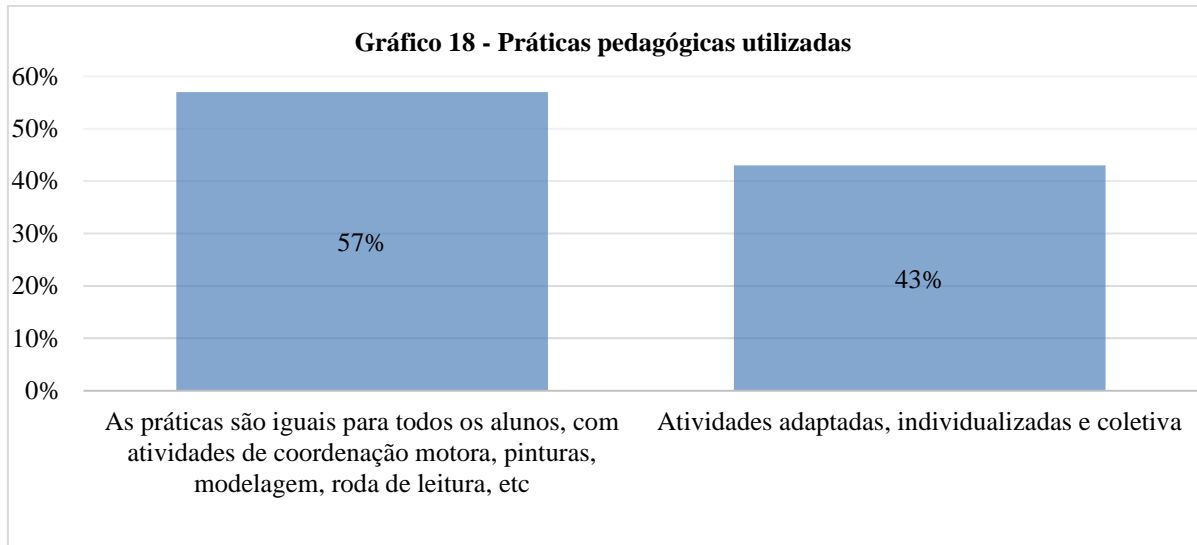


Gráfico 18. Práticas pedagógicas utilizadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A escola inclusiva, por sua vez, deve considerar as diferenças dos alunos diante do processo educativo e incentivar a participação e o progresso de todos os educandos por meio das práticas pedagógicas.

O professor, bem como gestores, especialistas e pais têm a função de promover um ensino igualitário e devem ter clareza sobre o processo de ensinar e aprender, haja vista que, “os objetivos básicos que o sistema promove são iguais para todos os alunos: favorecer seu desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, linguístico e social” (Coll & Col apud Baú & Kubo, 2009, p. 29).

Diante disso, o PPP da escola torna-se um importante aliado nesse processo, por ser um instrumento que tem em seu plano de trabalho o reflexo da singularidade, escolhas e especificidades da realidade educacional na qual foi produzido e por ter sido definido por um coletivo escolar.

No decorrer da pesquisa, foi notório que algumas práticas assinaladas pelos professores foram ações isoladas. Em muitos casos, não se percebeu o envolvimento dos gestores e coordenadores nas ações que serão desenvolvidas em sala de aula, embora isso não tenha sido perceptível em todas as entrevistas.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar (Rapoli et al., 2010, p. 10).

Pequenos detalhes do cotidiano escolar são construídos democraticamente mediante práticas pedagógicas inclusivas, modos de se trabalhar em sala de aula, atividades diárias, o envolvimento dos alunos com as tarefas escolares, bem como a forma de planejar as ações que norteiam o professor. Tudo deve ser pensado, considerando-se as particularidades dos educandos, mas com a participação de coordenadores, gestores e do Técnico de Acompanhamento.

Compreendendo-se que a Educação Inclusiva tende oportunizar a todos os alunos, com ou sem deficiência, a participarem ativamente das aulas, respeitando-se os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um, ficou evidente que os participantes da pesquisa têm buscado, cada um à sua maneira, inserir os alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Mas, como foi observado, muitas vezes essas tentativas não obtiveram êxito, como se observa, a seguir, na entrevista de uma das professoras: “nesses momentos de roda de conversa, de cantiga, é, a Jamilly, ela está inserida, mas ela não participa [. . .]” (P7). Por essa razão, é importante que o planejamento seja realizado com o apoio da coordenação pedagógica e, sempre que possível, do Técnico de Acompanhamento.

É um desafio constante ao professor realizar ações que o ajudem em sua prática pedagógica, em relação a cada aluno que adentra o ambiente escolar: conhecer as crianças, usar de bom senso e criatividade, ter vontade em ensinar e compartilhar suas experiências. Assim sendo, são através dessas práticas, e na expectativa de acertar e de perceber as singularidades dos alunos, que os participantes estão em busca da construção de uma Educação Inclusiva.

Contudo, um ponto relevante, que será melhor discutido na próxima questão, encontra-se na fala da participante P1, que afirma que seus materiais pedagógicos são todos construídos ou comprados pela mesma, com custo financeiro da própria professora. A falta de recursos pedagógicos nas salas de aula de Educação Infantil ainda é uma barreira no desenvolvimento dos trabalhos e aplicação das práticas pedagógicas.

Refletir sobre as práticas pedagógicas é pensar na sala de aula como um todo, sem esquecer as particularidades e valorizando as experiências e capacidades de cada um. É compreender que o planejamento é flexível e que alterações nas atividades e nos planos podem ser realizadas, de acordo com as reações dos educandos. Quando se explora os talentos, como bem a fez a participante P4, que possibilitou o desenvolvimento de uma predisposição do aluno, por meio do estudo da matemática através de jogos, as dificuldades são percebidas, mas estas não são as condutoras do processo de ensino-aprendizagem, nem tampouco são usadas para limitar o aluno.

Se o ensino é para todos, não cabe adotar práticas padronizadas e homogêneas, como atividades coletivas, de forma individual. Além disso, destaques para conteúdos programáticos, encerrados em si mesmo, e que não conduzem a um aprendizado significativo, ou ações que conduzem apenas repassar programas de ensino, organizando o tempo das aulas de modo fragmentado e impondo rotinas engessadas. O aluno, seja ele com ou sem deficiência, caso não se sinta atraído pelos métodos de ensino, é pretense ao rejeitar e contrariar a maneira pela qual o ensino está sendo repassado. Mantoan (2015, p. 33) certifica que,

As atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Portanto, não se excluirá nenhum aluno das atividades nem serão oferecidas a alguns (os que sabem menos) atividades adaptadas, facilitadas. Toda atividade deverá suscitar exploração, descoberta, com base nas possibilidades e interesses dos alunos [. . .].

Para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, que atenda aos princípios da inclusão, preparar o material didático que será utilizado é uma importante tarefa. Em virtude disso, questionaram-se os participantes sobre **quais os principais recursos pedagógicos utilizados nas atividades propostas para esse público**. Dos profissionais entrevistados, seis (86%) utilizam materiais já existentes na sala de aula ou na escola, como aparelhos eletrônicos, televisão e micro system nas atividades coletivas, além de jogos de encaixe, de montar, massa de modelar, sucatas, jogos matemáticos, blocos lógicos, quebra-cabeça, revistas, livros didáticos, paradidáticos, cartazes, entre outros. Um profissional (14%), em contrapartida, afirma que não possui recursos adequados para trabalhar com os alunos com deficiência, buscando, muitas vezes, apoio da Sala de Recursos para ter esses materiais didáticos.

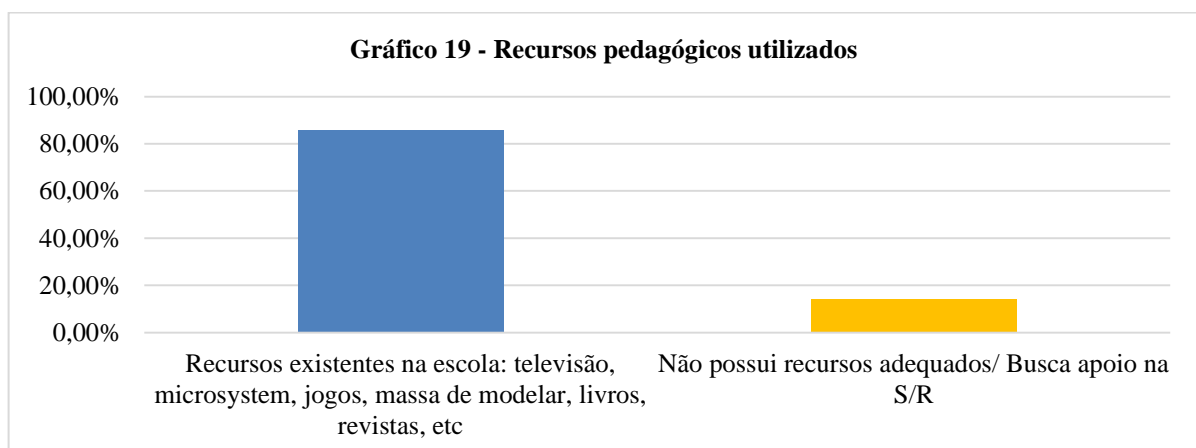


Gráfico 19. Recursos pedagógicos utilizados.
Fonte: Dados da pesquisa.

Seguem as transcrições no Anexo E – Questão 6.

Baseado na compreensão de que há diversidade na escola, subsiste a necessidade de dimensionar as estratégias de atuação do educador e, por conseguinte, a adequação de ações educativas que considerem as particularidades dos alunos. De tal maneira, o professor que atua na Educação Infantil e possui alunos com necessidades educacionais especiais é instigado a buscar recursos pedagógicos sempre, inexistindo limites para a criatividade. Embora nas escolas públicas persevere uma carência enorme desses recursos, o professor não deve limitar-se àquilo que lhe é oferecido, mas pesquisar estratégias e materiais pedagógicos que melhor se adequam à sua realidade e às singularidades dos educandos, haja vista que, muitas vezes, ainda que se tenha uma estante cheia de produtos industrializados, recursos caros e sofisticados, se não forem utilizados de modo significativo, seus objetivos não serão alcançados. Também ocorre, em algumas situações, o oferecimento desses recursos, contudo sem uma objetividade específica, fazendo com que a criança não se interesse pelos mesmos.

O valor e a importância de cada recurso didático-pedagógico são atribuídos pelo professor, na maneira como o utiliza, mas, substancialmente, pela criança. É ela que decide o que irá fazer e o que mais a agrada. Ocasionalmente, os educandos podem gostar mais de um material do que de outro, pois suas predileções também alteram e divergem frequentemente.

Para Vigostki, não pode existir um modelo universal de desenvolvimento humano onde se enquadre o interno e o externo, pois na realidade, e no dia a dia, o sistema funcional biológico e psicológico que utiliza uma criança para aprender pode não ser igual ao utilizado por outra, além das condições sociais desses aprendizados que também podem ser diferentes e, portanto, influir nos resultados da aprendizagem, o que não elimina a possibilidade de encontrar similitudes interpessoais num mesmo estágio evolutivo ou numa mesma idade cronológica (Galvão Filho & Miranda, 2012, p. 85).

Partindo do pressuposto de que recursos pedagógicos são ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, fez-se necessário, para melhor compreensão desta pesquisa, separar os termos e buscar seu significado. Assim, entende-se pelo termo recurso: “o ato de recorrer; apelação; reclamação; auxílio; meio;” (Bueno, 2000). O termo pedagógico, por sua vez, remete ao que possui características ou finalidades educativas que visem assegurar a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar (Houaiss, 2001).

Fica claro então que, ao refletir sobre os recursos que irá utilizar em sala de aula, o educador deve ter discernimento da função e da mensagem que quer passar ao colocá-los à

disposição da turma e fazê-los assimilar o conhecimento. Ademais, quanto maior a diversidade oferecida, melhor será a aprendizagem. Para tanto, o docente precisa compreender bem o conteúdo curricular e apresentá-lo de maneira abrangente, permitindo um melhor desenvolvimento das aulas. O espaço escolar torna-se um local de constantes mudanças, no qual o educando interage positivamente de forma participativa e sem exclusões na construção do conhecimento.

Não obstante, para que práticas pedagógicas e recursos sejam utilizados benéficamente, isto é, sem discriminações, o educador “precisa conhecer muito sobre o conteúdo que ensina para que os alunos tenham o que aprender e possam se saciar do conhecimento disponibilizado de diferentes ângulos e perspectivas” (Mantoan, 2015, p. 26).

O professor não está em sala de aula apenas para repassar informações, ou conteúdos os quais julga que o aluno tem necessidade. As atividades propostas devem fomentar no educando a vontade de pesquisar, explorar e descobrir novas possibilidades e gerar o aprendizado. Mantoan enfatiza que “as atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos, e realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Portanto, não se excluirá nenhum aluno das atividades, nem serão oferecidas a alguns (os que sabem menos) atividades adaptadas, facilitadas” (Mantoan, 2015, p. 27-28).

Para tanto, é relevante um bom planejamento das aulas, para se fazer um acompanhamento pontual e uma avaliação qualitativa. Sendo assim, fez-se necessário questionar as participantes sobre **como é realizado o planejamento, o acompanhamento e a avaliação desse aluno**, diante da importância dessa ação para os discentes. A maioria das entrevistadas, que corresponde a cinco delas (71%), não faz o planejamento separado, mas coletivamente com as colegas das outras turmas equivalentes às suas, realizando adaptações de acordo com a necessidade dos alunos, possuem o apoio da coordenadora pedagógica e, às vezes, da técnica de acompanhamento. Em contrapartida, as outras duas participantes (29%) fazem um planejamento mais específico para seus alunos com necessidades educacionais especiais, sem o auxílio de outros profissionais, realizam pesquisas, fazem uso de suas experiências e estudos organizar seus planos de aula, mas já começaria a ter o auxílio da técnica de acompanhamento para realizá-los.

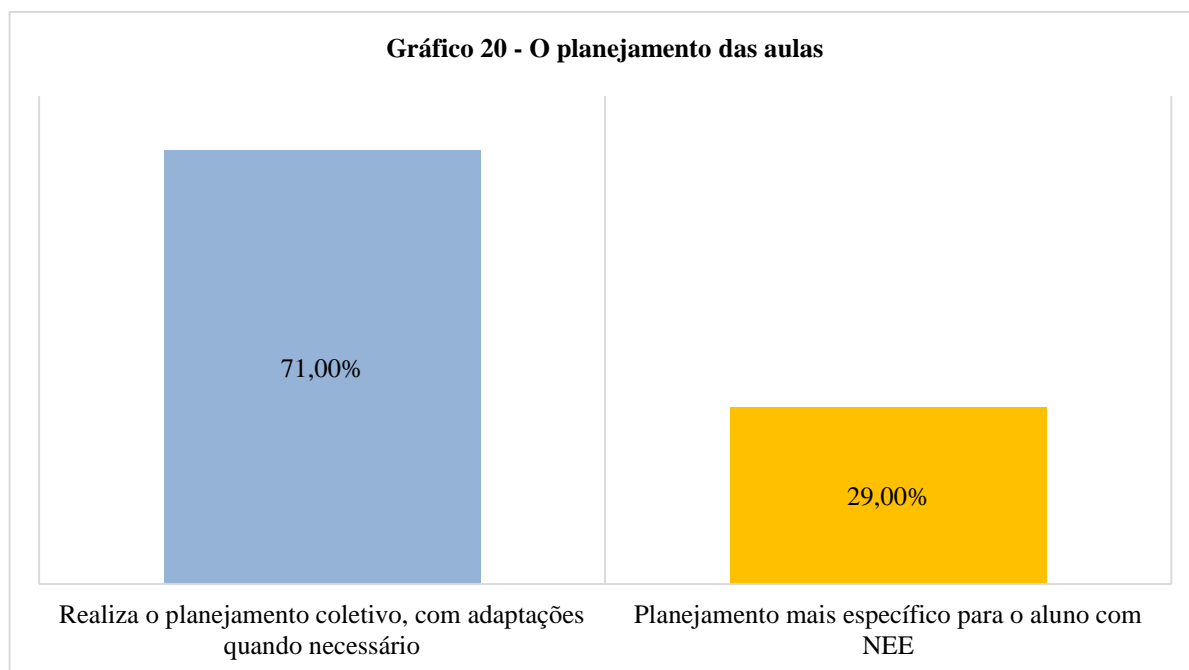


Gráfico 20. O planejamento das aulas.
Fonte: Dados da pesquisa.

Seguem as respostas abaixo no Anexo E – Questão 7.

Ao pensar no planejamento de suas aulas, o professor pode e deve ter auxílio do coordenador pedagógico, bem como do técnico de acompanhamento, a fim de que suas aulas sejam significativas e envolva a todos os alunos. Pensar em um plano fechado em si mesmo, com atividades adaptadas ou facilitadas, gera exclusões e classifica os educandos entre os que sabem e os que sabem menos. É necessário que o educador esteja atento, observe, faça registros escritos ou falados sobre as necessidades dos alunos e faça um planejamento extensivo, que abranja toda a turma. O professor deve oferecer oportunidades, e cada aluno irá responder de acordo com suas possibilidades. Criar um plano que envolva todos os educandos, perceber cada um na sua individualidade e oferecer a cada um condições de construir seu aprendizado são ações essenciais a serem realizadas nas aulas.

Toda atividade deverá suscitar exploração, descoberta, com base nas possibilidades e nos interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las em pequenos grupos ou por si mesmos. Como o ensino não é diferenciado para os mais avançados ou com menos capacidade, é importante lembrar que ensinar é um ato coletivo, mas o aprender é sempre individualizado. (Mantoan, 2015, p. 28).

O aluno será avaliado e acompanhado a partir das habilidades que se utiliza para resolver as situações- problema, de acordo com o seu desenvolvimento. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394 (1996), no Art. 29, que rege a Educação Infantil, a avaliação,

nessa etapa escolar, acontece a partir de registros, observações críticas e criativas do desempenho das crianças frente à realização das atividades, das brincadeiras e interações com o cotidiano, sem caráter classificatório, como se pode observar a seguir: “Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (Lei n. 9.394,1996, para. 212).

Os professores entrevistados afirmaram não fazer diferença entre seus alunos, respeitando as limitações deles, embora reconheçam adaptar as atividades, de acordo com as necessidades apresentadas. Além disso, muitas vezes, não conseguem seguir o plano realizado, fazendo muitas alterações na rotina, as quais, durante as aulas, podem prejudicar o desenvolvimento dos alunos, por isso a importância de se conhecer bem os educandos e os conteúdos a serem trabalhados, de modo a oferecer uma variação de propostas que incluam todos os educandos. Dar apenas uma possibilidade a eles é restringir seu desenvolvimento e aprendizado.

Portanto, tratando-se da avaliação dos alunos com ou sem deficiência na Educação Infantil, deve-se considerá-la uma ação processual que fornecerá dados mediante o desempenho nas atividades.

Essa forma de avaliação facilita o reconhecimento das necessidades dos alunos e permite que o professor redimensione os indicadores de aprendizagem [. . .] O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos - em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento. (Alonso, 2013, para. 10).

O professor, ao sentir-se despreparado para lidar com as necessidades educacionais especiais de seus alunos, deve buscar novos conhecimentos, como foi citado por algumas das entrevistadas, solicitar ajuda e melhorar sua formação, a fim de responder satisfatoriamente às demandas exigidas em sua atuação profissional. É normal sentir-se impossibilitado, algumas vezes, mas ele deve ter consciência do papel que possui no processo educacional e que, mesmo contando com o apoio do sistema, é ele quem conhece seu aluno, bem como os caminhos que deve percorrer para tornar a aprendizagem de cada um eficiente. Portanto, o educador deve buscar conhecer não as limitações dos estudantes, mas as competências e

habilidades que cada um tem com o objetivo de encontrar formas de ensino que favorecerão a aprendizagem.

A presença dos pais é de suma importância no processo de inclusão. De tal maneira, os professores entrevistados foram questionados acerca do **modo pelo qual se dá o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis durante o ano letivo dessas crianças**. Dentre os participantes da pesquisa, 86% foram precisos em dizer que os pais não fazem o acompanhamento esperado. Alguns demoram em aceitar a deficiência do filho, o que atrasa a definição do laudo médico. Outros, quando sabem que o filho tem alguma necessidade educacional especial, passam a protegê-lo demasiadamente, não lhe estabelecendo limites, regras e situações básicas do cotidiano ou atividades de vida diária; muitos também são omissos, fazendo-se presentes na escola, apenas para as reuniões semestrais, ou quando solicitados. Contudo, 14% afirmam que não tem nenhum problema em sua sala de aula com relação ao acompanhamento da família com os alunos, sendo pais presentes e participativos. As transcrições seguem em Anexo E – Questão 8.

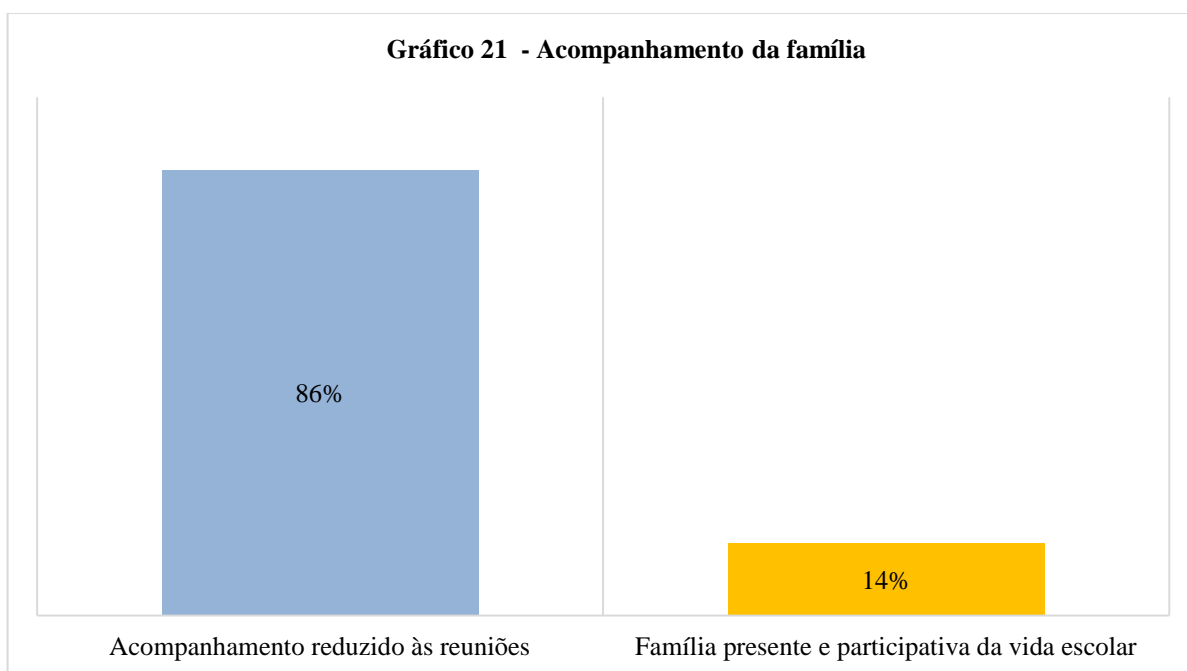


Gráfico 21. Acompanhamento da família.
Fonte: Dados da pesquisa.

Tal como foi colocado pelas entrevistadas, é fundamental que haja um aspecto essencial entre família e escola: a comunicação. Isso é prerrogativa para todos os envolvidos e, quando relacionado aos alunos com deficiência, essa relação se estreita ainda mais. A escola deve estabelecer estratégias de comunicação diversificadas, de forma a abranger todas as famílias, que vai além de comunicar as dificuldades da criança, ou seu comportamento. É

uma interação que deve ser constante, em contrapartida, ambos se conhecerão melhor, o que favorecerá um melhor desenvolvimento da criança. Segundo Sanches, “é importante que as atividades saiam, por vezes da sala de aula, envolvendo o contexto escolar e a própria comunidade, para partilhar, dar e receber contributos que possam dar corpo a projetos alargados” (Sanches, 2012, p. 150).

Compete aos pais fornecer à equipe escolar informações pertinentes sobre os alunos, comunicar os progressos, bem como suas necessidades e colaborar nas atividades de aprendizagem que ocorrem na escola, no domicílio ou na comunidade. Essas ações são de extrema relevância para o progresso dos mesmos. À escola, por sua vez, cabe manter os pais informados sobre as crianças, oportunizar às famílias o direito de se expressarem e sentirem-se valorizadas no processo ensino-aprendizagem.

Nessa conjuntura, é importante que os pais visitem a escola sempre que possível. Segundo uma das entrevistadas, muitos pais só se fazem presentes no dia das reuniões, outros, entretanto, nem a frequentam, deixando somente a criança no portão de entrada. Eles precisam ir à instituição conversar com o educador e se envolver nos projetos que fazem parte do processo educativo das crianças.

À escola é dado o dever de promover o envolvimento da família. Todavia, a mesma deve demonstrar interesse e vontade de participar das ações escolares, bem como de se envolver com outros pais e/ou responsáveis, a fim de adquirir e repassar experiências sobre as necessidades de seus filhos, quando estas, porventura, existirem.

Ademais, a participação da família na escola é um direito de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n. 13.146 (2015, para. 122), no que rege o Direito à Educação, Capítulo 27, “VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar”. Diante disso, cabe à família estar presente cada dia mais no cotidiano das instituições e participarem ativamente das ações educacionais.

Para que o ensino se efetive concretamente, é fundamental que a rede de ensino esteja ciente de todas as situações e ofereça condições para que a inclusão seja melhor recebida pelos profissionais de educação, que devem oferecer subsídios para o desenvolvimento do processo. Sendo assim, sentiu-se a necessidade de se questionar os professores também sobre **a existência de algum apoio ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís no processo de Inclusão**. Nesse sentido, os participantes foram unânimes em atestar que existe algum tipo de apoio. À posteriori, foi solicitado que exprimissem **quais** são essas ofertas. Em consonância com os outros entrevistados, o Técnico de Acompanhamento foi

citado, sendo colocado por cinco dos participantes (71%), seguido da Sala de Recursos Multifuncionais, citado por quatro (57%) dos entrevistados. Outrossim, dois (28%) dos professores também fizeram referência aos cursos de formação continuada que estão sendo oferecidos aos professores pela rede de ensino, como educação especial em contexto, braille, libras, entre outros, sendo que uma das entrevistadas participa de um dos cursos; outra (14%), contudo, alertou sobre a ausência dos cuidadores e profissionais auxiliares, nas escolas. As transcrições encontram-se no Anexo E – Questão 9.

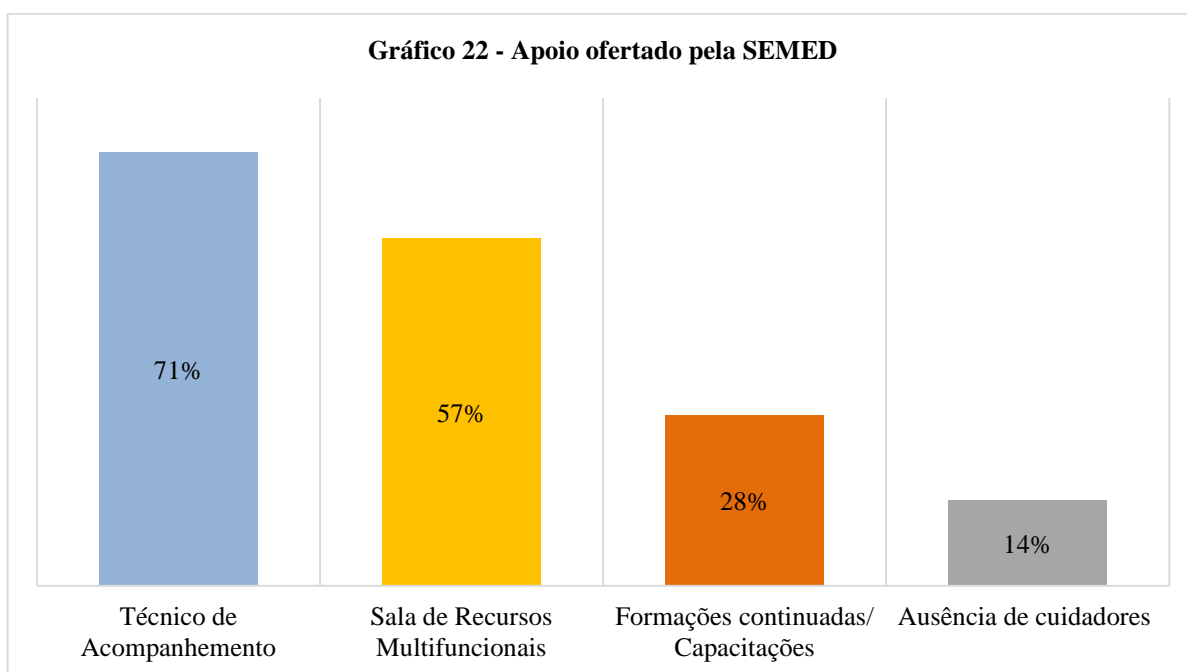


Gráfico 22. Apoio ofertado pela SEMED.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observando-se a Lei n. 13.146 (2015, para. 114), que rege a Lei Brasileira de Inclusão, compreende-se que,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[. . .]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[. . .]

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[. . .]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

O que se pôde analisar, durante as entrevistas realizadas e conversas com os professores, é que o serviço está sendo oferecido, porém de maneira ainda lenta, haja vista que nem todos os professores conhecem o que é ofertado pela rede, outros desconhecem o serviço da técnica de acompanhamento, que, por razões citadas anteriormente, às vezes, não consegue oferecer uma assistência mais concisa, confirmada por meio da fala de uma das professoras que diz não conhecê-la, apesar de saber de sua existência. O que se percebe é que a inclusão, embora esteja há algumas décadas nas escolas, ainda não ocorre de maneira efetiva e significativa, uma vez que algumas ações que já deveriam ser da práxis escolar ainda não são vivenciadas por todas as instituições educacionais e estão sendo desenvolvidas paulatinamente. A demanda, no entanto, tem aumentado e se faz necessário tomar medidas mais enérgicas e pontuais a fim de se ter, verdadeiramente, uma educação de qualidade que contemple todos.

A escolas, entretanto, têm autonomia para tomar algumas decisões e atitudes diferenciadas em prol da educação inclusiva. Visto isso, as professoras foram questionadas, para se saber **qual o apoio prestado pela gestão da escola no processo de inclusão**, tendo em vista o pressuposto de que o gestor escolar é aquele que faz a ligação entre a escola e as mudanças, podendo ele ter medidas proativas, antecedendo-se às ações, propostas e projetos, ou sendo reativo, que espera as problemáticas surgirem para pensar nas possíveis soluções. Segundo as participantes, as gestoras participam cada uma à sua maneira do processo de inclusão na escola. Das entrevistadas, cinco delas (72%) afirmam que suas gestoras participam da rotina das salas de aula sempre que podem, por meio de conversas com as professoras e solicitações de recursos materiais e humanos, como os cuidadores e orientações da SEMED, por exemplo. Dizem ainda que as gestoras sempre se mostram dispostas a ajudar, uma dessas entrevistadas, porém, citou que são necessárias ações mais concretas e menos conversas. Uma das professoras (14%) afirma que o apoio da gestora é muito raro ou quase nenhum e completaram que o único suporte conhecido é oferecido pela Sala de Recursos Multifuncionais, por meio de professoras especialistas, bem como com o encaminhamento dos alunos aos atendimentos multifuncionais, que são solicitados pela gestão junto à Técnica de Acompanhamento. Por fim, outra participante (14%) afirmou que ainda não sabe como a gestão atual irá se posicionar, visto que estão em fase de substituição, a anterior, entretanto, era muito presente nos planejamentos, na escolha e confecção dos recursos pedagógicos e nas propostas das atividades a serem realizadas. Ainda segundo a mesma, a gestora direcionava as

ações de modo que todos os envolvidos no ambiente escolar apresentassem uma prática inclusiva e acolhedora. As respostas estão transcritas no Anexo E – Questão 10.

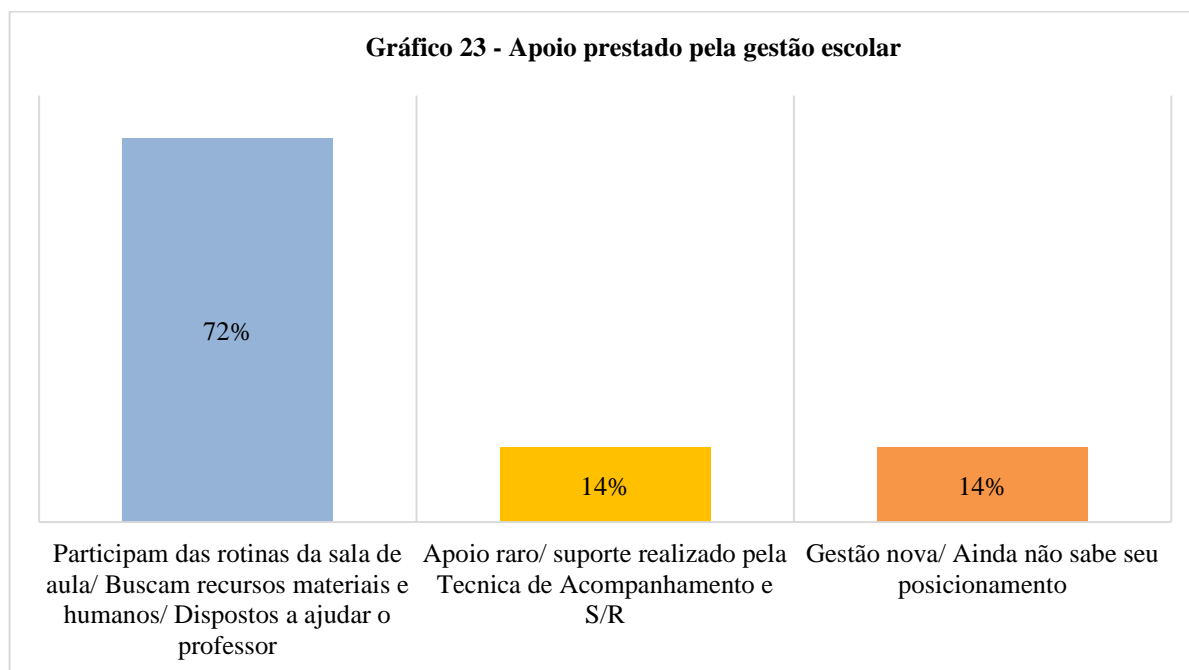


Gráfico 23. Apoio prestado pela gestão escolar.

Fonte: Dados da pesquisa.

De tal modo, a colaboração do gestor, professores e toda equipe escolar é determinante para se alcançar práticas significativas em consonância com as necessidades e potencialidades dos alunos. A preocupação dos gestores deve ir além de efetuar a matrícula dos alunos com deficiência. É preciso criar condições que favoreçam um aprendizado significativo no ambiente escolar.

Preparar a escola para atender às necessidades dos educandos, bem como guiar, estimular e facilitar a ação pedagógica dos professores e, desse modo, favorecer um espaço de troca de saberes é uma das atribuições do professor.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 9) sinaliza,

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do

desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Diante do exposto acima, compreende-se que o gestor é uma figura ativa dentro das instituições, portanto não cabe a ele ficar confinado nos gabinetes, atrelado a assuntos administrativos. Ele precisa e deve ser participativo, estar ciente do que ocorre no interior das salas de aulas para, juntamente ao corpo pedagógico, propor intervenções significativas, bem como ajudar na resolução de problemáticas que possam vir a surgir, buscar redes de apoios e solicitações junto aos órgãos competentes, as secretarias de educação.

A atuação dos gestores é essencial para a transformação das escolas. Para tanto, é necessário que eles estejam preparados para atender aos alunos no que se refere à política de educação especial.

É primordial que, dentro das escolas, promova-se uma educação inclusiva regulada pelo compromisso de se efetivar uma educação de qualidade a todos os estudantes, com ou sem deficiência, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento integral dos alunos.

Conclusão

Todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, a partir do estudo realizado, verificou-se que a problemática da inclusão ainda é algo frequente nas escolas, o que compromete a eficácia e igualdade de ensino a todos.

Embora, desde 1989, seja proibido negar o acesso escolar às crianças com necessidades educacionais especiais, ainda são frequentes as ações de recusas e cancelamentos de matrícula em algumas escolas, o que vai de encontro à legislação inclusiva.

Todavia, a obrigatoriedade das matrículas e a imposição da lei da inclusão não implicaram diretamente a formação dos profissionais da educação. Durante a pesquisa realizada, foi notória a preocupação dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores envolvidos no processo em organizar a prática, as salas de aulas e as rotinas escolares de modo satisfatório. A preocupação de alguns gestores em atender esse público e garantir-lhes a vaga também é perceptível em algumas falas. Sabe-se, porém, que não basta ofertar a matrícula. É preciso que o apoio dos gestores seja mais presente. E isso diz respeito não somente à simples observação da rotina das salas de aula comum, haja vista que as dificuldades apontadas ainda são muitas. É importante a busca por formações da área da Educação Especial que sirvam com subsídios para um trabalho mais eficaz. Fazem-se necessárias mudanças no contexto educacional, como, por exemplo, a maneira adequada para construir essa escola inclusiva e de qualidade.

Outro fator importante e que foi citado pelos entrevistados é o posicionamento da família. A reclamação é quase unânime entre os participantes, no que tange a ausência dos pais no ambiente escolar, bem como a falta de acompanhamento dos mesmos. Outrossim, existe uma parcela considerável de familiares que se preocupam com as condições da escola, com o atendimento ofertado às crianças e com a maneira com a qual a escola se prepara para o recebimento dos alunos. Pode-se notar o quanto é importante que as famílias aceitem e colaborarem com a escola, participando ativamente das atividades desenvolvidas na mesma, contribuindo, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem. Desse modo, os laços entre família e escola serão ser refeitos. Os pais precisam, por sua vez, não apenas fazer parte da escola, mas, sobretudo, cobrar dos órgãos competentes melhorias para a instituição.

É correto afirmar que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais é, também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu desenvolvimento. No entanto, nota-se a existência de muitos obstáculos e dificuldades, que ficam bem claros quando se observa, de

forma mais crítica, como o processo inclusivo acontece, haja vista que colocar o aluno em uma sala comum e não atender suas reais necessidades não se constitui como inclusão.

Gerir uma escola pública é, deveras, relevante e exige alguns cuidados que implicam o bom gerenciamento dos recursos humanos e materiais que fazem parte da instituição, bem como a disponibilidade para a abertura de novas configurações e posicionamentos que se relacionam e contribuem com o processo de gestão educacional. Tais recursos, muitas vezes, ainda estão em construção. Tem-se no município pesquisado a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, Técnicos de Acompanhamento do SAEE e Formações Continuadas oferecidas em forma de cursos de aperfeiçoamento nas escolas. Entretanto, a demanda é grande, e a oferta ainda é muito pequena. Como disse a Técnica de Acompanhamento, é um grande desafio:

[. . .] a cada aluno que a gente recebe . . . de acompanhamento, de orientação, de ‘tá’ ali na convivência, trabalhando em conjunto com a escola . . . é o número de escolas para atendimento e, muitas vezes, a acessibilidade das escolas . . . a gente não consegue atingir o número de escolas que a gente tem ‘pra’ atender . . . às vezes a gente passa muito tempo ‘pra’ fazer uma avaliação [. . .] (Anexo F)

Cabe à gestão escolar estar atenta a todas essas situações para articular melhor suas ações e resolver as dificuldades encontradas, nas práticas escolares, como, por exemplo, na realização de planejamentos junto a toda a comunidade escolar, de modo a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos em todos os aspectos linguísticos, culturais, vocacionais, profissionais, entre outros. Na busca por uma escola com profissionais preparados, acessibilidade adequada, recursos didáticos e Salas de Recursos Multifuncionais, na construção do Projeto Político Pedagógico pensado por todos em prol de uma escola de qualidade e um ensino significativo e sem discriminações.

O gestor precisa perceber a inclusão, não simplesmente como um fato, mas sim como um processo, que tem suas etapas e que necessita ser muito analisado, avaliado em todo o seu decorrer, com responsabilidade e senso crítico. “Precisa ter clareza para compreender que promover a inclusão é formar uma geração de cidadãos capazes de olhar a pessoa com deficiência de outra maneira, sem medo do dito ‘diferente’” (Meirelles & Nicolielo, 2014, para. 14). É preciso que ele participe ativamente, do dia-a-dia da escola, das formações oferecidas, que saia das suas salas climatizadas e compreenda que todos são responsáveis pela inclusão de todos os alunos, independente de qualquer situação que gere preconceito ou discriminação. Gestores alheios à inclusão nas escolas, que a tratam por algo meramente

burocrático ou um problema apenas do educador e coordenador pedagógico ainda é visível no cotidiano escolar, como se percebe no trecho da entrevista com a Coordenadora responsável pela Formação Continuada da SAEE, que encontra-se no Anexo G.

Todo ano eu informo ‘pros’ gestores que a matrícula é feita direto nas escolas, mas eles insistem em mandar o estudante ‘pra’ cá ‘pra’ que a gente encaminhe, e aí já faz uma segregação, por que que todos mundo vai ‘pra’ escola e o aluno com deficiência vem ‘pra’ cá? Ele tem que ir ‘pra’ escola, o gestor é que procura a rede, mas há uma quebra, quando eu vou ‘pra’ escola, dou formação ‘pro’ professor, o gestor nunca tá presente, ele tem uma reunião, ele tem algo importante, ou seja não é importante ‘pra’ ele o momento da formação, quando tem formação de coordenação pedagógica, poucos estão presentes, os coordenadores não levam ‘pra’ escola, tudo o que eles aprendem na formação. (Técnica do Acompanhamento Educacional Especializado, Coordenação e Formação da Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE)

Diante de todas as discussões e reflexões, pode-se pontuar que não basta a garantia da lei, que é uma conquista para os anseios educacionais, o início da mudança. A inclusão deve ir além da legislação específica e dos espaços definidos como regular ou especial. O ser humano precisa e deve ser respeitado em suas singularidades, como sujeito de direitos e deveres e com momentos e necessidades específicas. Ou seja, na escola não há homogeneidade, sendo assim, valorizar as diferenças e a diversidade é o primeiro passo para a inclusão.

O gestor escolar torna-se uma figura fundamental nesse processo. É por meio de uma boa gestão que a escola engloba oportunidades para uma educação que se almeja: a educação ideal e inclusiva. Todos os agentes envolvidos são decisivos nesse processo, mas na prática do gestor, em sua funcionalidade, é possível perceber os resultados positivos ou negativos da escola provocados, diretamente, nas ações desenvolvidas no cotidiano escolar. A ele cabe, portanto, adequar-se e buscar qualificações, a fim de tornar-se um profissional dinâmico e atualizado.

No âmbito de sala de aula, é o professor responsável em repensar as ações e práticas educacionais e acabar com o currículo engessado e sem alterações que fazem parte das atividades escolares, a fim de garantir a eficácia na integração e inclusão dos diversos alunos com os quais convive. Além disso, deve respeitar o limite, a dignidade e o ritmo de aprendizagem de cada um, oferecendo, diante desses atos, oportunidades iguais para o aprendizado discente.

No decorrer da pesquisa, foi perceptível que os gestores, em sua maioria, possuem o desejo de buscar novos posicionamentos favoráveis à inclusão e suporte aos docentes, embora a sistemática de suporte às políticas não estivesse tão evidente, o que favorece, algumas vezes,

um déficit do apoio ao professor. Este acaba sendo o principal responsável pela inclusão dessas crianças, contando muito esporadicamente com a colaboração do coordenador pedagógico e do gestor, que, por sua vez, limita-se a resolver questões burocráticas.

A escola, conforme Guebert (2007), deve ser o local proporcionador do desenvolvimento de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Destarte, a inclusão desses alunos em salas comuns exige o redimensionamento financeiro dos sistemas e instituições de modo a efetivar serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores quanto para os alunos.

Ressalta-se que os professores, independente da área ou série em que atuam, necessitam de formação continuada sobre o processo de inclusão, sobre as necessidades educativas especiais e como se dá o desenvolvimento cognitivo das pessoas em seu processo de aquisição de conhecimentos. Precisam, ainda, repensar sobre o papel da escola na construção do processo inclusivo, sobre o significado de algumas terminologias, como: deficiência, incapacidade, retardo, e outros já vistos que permitem rótulos depreciativos, que desvinculam as dificuldades das reais potencialidades da pessoa.

Entende-se que não são necessários novos professores especializados. É preciso que os atuais estejam abertos às mudanças desse novo contexto de inclusão e que possam refletir e repensar suas concepções e conhecimentos antigos e novos, seu papel e posicionamento diante de uma classe de escola inclusiva. Ainda é perceptível resistência por parte de alguns profissionais do magistério em buscar formações e capacitações, até mesmo as oferecidas pela Rede Municipal, nem sempre tem um bom coro de docentes. Muitos não buscam e não querem participar das formações por acreditarem que os alunos público alvo da inclusão não fazem parte do seu alunado, apresentando barreiras em recebê-los nas salas comuns.

As dificuldades são muitas, não apenas referentes aos alunos com necessidades especiais, mas, sobretudo, em relação a todos os problemas educacionais. A inclusão dos alunos nas classes comuns torna-se um desafio, somadas às dificuldades já existentes, reafirmando que a educação exige transformações não apenas para os alunos público alvo da inclusão, mas também para toda a comunidade escolar.

É imprescindível que gestores e todo o corpo docente busquem maiores esclarecimentos e que reconheçam a urgência da Política da Inclusão, colocando-a, efetivamente, em prática, embora ainda exista uma carência muito grande de informações. Essa ausência pode ser solucionada junto às secretarias competentes, por meio de formações continuadas e atendimentos multidisciplinares mais precisos. Ademais, o movimento inclusivo vem se incutindo nas escolas e conquistando mais espaços. Incluir, portanto, exige

conhecimento da legislação vigente, formação, qualificação profissional, compromisso e aceitação da diversidade escolar. Foi observado que ainda perduram problemas como falta de recursos, materiais didáticos, infraestrutura e capacitação.

A inclusão, como já fora dito, à priori, requer mudanças de práticas e de concepções acerca de gestão, de sala de aula e de formação de professores. É preciso repensar essas ações pedagógicas e adequá-las à rotina escolar. “Necessitamos de políticas mais efetivas de formação de professores, uma vez que entendemos que o processo de inclusão está além da boa vontade e das ações individuais dos professores ou dos gestores educacionais” (Rosseto, 2012, p. 11).

É fundamental preparar todos os educandos, tendo uma visão clara de que o currículo deve ser adaptado em sua íntegra, priorizando as necessidades da aprendizagem de cada aluno. Dessa forma, o gestor proporcionará a promoção dos alunos e possibilitará, como afirma Guebert (2007), a felicidade de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Em todo esse processo, o gestor assume a importante missão de incentivar a equipe escolar, a fim de juntos pensarem em uma escola inclusiva, que oportunize uma educação de qualidade, que respeite as particularidades de cada aluno, sem discriminações ou preconceitos:

É da responsabilidade da comunidade escolar – professores, executivos, agentes especializados e pais – a organização de atividades multifacetadas que favoreçam o processo educativo, numa constante procura da excelência, excelência essa que só será atingida por aqueles, e só por aqueles, que fazem parte da realidade educativa que cada escola prefigura. Seja qual for a concepção de educação, a excelência só se obtém através de um processo educativo de qualidade sedado nas escolas [. . .] (Correia, 2012, p. 20)

Destarte, o sucesso da inclusão deve considerar que a educação é um processo de preparação do aluno para a vida, para que ele possa participar e cooperar ativamente na sociedade, haja vista o seu papel principal. Assim sendo, é preciso pôr em prática um sistema educacional que ofereça condições adequadas que viabilizem a construção do conhecimento de todos, garantindo a igualdade de oportunidades e o acesso ao conhecimento. Desse modo, favorecer um ensino de qualidade que respeite as limitações e necessidades de cada um implicará a mudança nos pensamentos e nas atitudes, formando cidadãos cientes de seus direitos e deveres.

Referências

- Almeida, L. R., & Placco, V. N. (2011). O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*. Recuperado de <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>.
- Almeida, M. S. (2016). *Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão*. São Vicente: Instituto Inclusão Brasil. Recuperado de <http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/receber-o-aluno-com-deficiencia-na-sala-de-aula-nao-significa-inclusao/>.
- Alonso, D. (2013, dezembro). Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. *Nova Escola*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>.
- Antunes, C. (2011). *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade* (7a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ayres, D. A. (2011). *Educação Inclusiva, utopia possível: um estudo de caso sobre o papel da escola na inclusão dos deficientes mentais na Unidade de Ensino Básico- UEB Tacredo Neves* (Tese de Doutorado). Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Barros, R. (2016, maio). Liderar é preciso. *Educação*, 20(229), 98. Recuperado de www.revistaeducacao.com.br.
- Baú, J., & Kubo, O. M. (2009). *Educação Especial e a capacitação do professor para o ensino* (22a ed.). Curitiba: Juruá.
- Boy, P. P. (2017, maio/junho). Educação Inclusiva: desafios e possibilidades. *Construir Notícias*, 94, 58-62.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, SEESP. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Bueno, S. (2000). *Minidicionário da língua portuguesa* (rev. e atual. ed.). São Paulo: FTD.
- Campos, C. M. (2010). *Gestão Escolar e Docência*. São Paulo: Paulinas.

- Chalita, G. (2013). O papel do professor na construção da cidadania. *Gabriel Chalita*. Recuperado de <http://www.gabrielchalita.com.br/index.php/o-escritor/textos/item/227-o-papel-do-professor-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-cidadania.html>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília: Imprensa Oficial.
- Correia, L. D. (2012). A Escola para todos e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas. In Costas, F. A., *Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas* (1a ed., p. 201). Curitiba: Appris.
- Cunha, E. (2016, setembro/dezembro). Formação humana e saberes docentes na inclusão escolar. *Construir Notícias*, 39-40.
- Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (1994). Salamanca, Espanha: Unesco. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.
- Dourado, L. F. (2006). Gestão da Educação Escolar. In Dourado, L. F. Brasília: Universidade de Brasília: Centro de Educação à distância.
- Fialho, R. S., & Taboza, D. L. (2013, julho 20). Gestão democrática da educação na Legislação brasileira. *Caderno de Graduação*. Recuperado de http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/cadernos_graduacao/servico/Cad_Grad2014/GESTAO_DEMOCRATICA_DA_EDUCACAO_NA_LEGISLACAO_BRASILEIRA.pdf.
- Freitas, M. C. (2013). *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência* (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Galvão Filho, T. A., & Miranda, T. G. (2012). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. In Díaz, F., *Vygotsky e a concepção Sócio - histórico cultural da aprendizagem*. Salvador: EDUFBA.
- Garcia, F. C. (2007, setembro/outubro). Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e a organização escolar. O currículo na educação infantil. *Construir Notícias*, 5-21.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2014.
- Guebert, M. C. (2007). *Inclusão: uma realidade em discussão* (2a ed. rev. ed.). Curitiba: Ibpex.
- Honnet, C. (2012). A Gestão Educaciona da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva : Percepções acerca do trabacho articulado entre professores de Educação Especial e Professores da Classe Cmum. In Costas, F. T., *Educação, Educação Inclusiva e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas* (p. 201). Curitiba: Appris.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygostky*. (E. P. Coelho, Ed., & J. E. Romão, Trad.) Recife: Massangana.
- Kailer, P. G. L., & Papi, S. O. G. (2014, outubro). O papel do Pedagogo em relação à Inclusão Escolar. *Anais da ANPED Sul*, Florianópolis, SC, Brasil, 10. Recuperado de http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/859-1.pdf.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>.
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2010). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* (9a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, H. S., & Cavalcante, T. C. (2011). A formação continuada do professor para educação inclusiva na rede municipal do Recife [Blog]. Recuperado de <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/a-forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-do-professor-na-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva/0>.
- Lopes, N. (2010, junho 1). 24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão: As soluções para o dilema que o gestor enfrenta ao receber alunos com deficiência. *Nova Escola*. Recuperado de <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/205/24-respostas-para-as-principais-duvidas-sobre-inclusao>.
- Mantoan, M. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In Mantoan M. T., Prieta, R. G., & Arantes, V. A., *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mantoan, M. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.
- Mantoan, M. E., & Prieto, R. G. (2006). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

- Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T., & Figueiredo, R. V. (2009). *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. (Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação, 13). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-NA-PERSPECTIVA-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INCLUSIVA.pdf>
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- Martins, J. P. (2010). *Gestão Educacional: Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação* (4a ed. rev., atual e ampliada). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Meirelles, E., & Nicolielo, B. (2014, julho 1). Uma inclusão só no papel. *Nova Escola*. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/2876/uma-inclusao-so-no-papel>.
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001, janeiro 1). Verbetes gestão escolar. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. *Educa Brasil*. Recuperado de <http://www.educabrasil.com.br/gestao-escolar/>.
- Moço, A. (2011, janeiro/fevereiro). Não basta matricular. *Nova Escola*, 239, 144.
- Neves, C. A. (2011, março/abril). Sala de aula: professores estressados, alunos entediados. *Construir Notícias*, 57, 64.
- Neves, W. L. (2014, junho 16). *O papel do diretor escolar frente à educação contemporânea: os desafios da gestão na escola*. Cuiabá: Seduc. Recuperado de <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/O-PAPEL-DO-DIRETOR-ESCOLAR-FRENTE-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-CONTEMPOR%C3%82NEA-OS-DESAFIOS-DA-GEST%C3%83O-NA-ESCOLA.aspx>.
- Paro, V. H. (2006). *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez.
- Pertile, E. B., & Rosseto, E. (2015, dezembro). Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(4), 1186-1198. Recuperado de seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219/5577.
- Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192
- Projeto de Lei do Senado n. 228 de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Recuperado de <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=153268>.
- Rapoli, E. A., Mantoan, M. E., Santos, M. d., & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (Vol. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Resolução Estadual n. 291 de 12 de dezembro de 2002*. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Recuperado de www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=1370.
- Rosa, C. (2012). *Gestão Estratégica Escolar* (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosseto, E. (2012). Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas. In Costas, F. A. Curitiba: Appris.
- Sanches, I. (2010). A formação de professores para uma educação inclusiva: o "caso" da Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias. *Anais Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*, Lisboa, Portugal, 17. Recuperado de www.afirse.com/archives/cd2/Ateliês/5a%20feira_16h30/.../Isabel%20Sanches.pdf.
- Sanches, I. (2012, abril). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19). Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 63-83.
- Silva, M. D. (2015, setembro/outubro). A prática pedagógica do professor. *Construir Notícias* 15, 29-33.
- Silva, M. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M. E. (2012, abril 19). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19). Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>.
- Simons, U. (2015, junho). Transformar o professor. *Educação* (218), 6-8.
- Sousa, L. O. (2012, outubro 5). Inclusão Escolar no Contexto da Educação Infantil. *Revista Científica APRENDER*. Recuperado de <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=88>.
- Vieira, A. T., Almeida, M. E., & Alonso, M. (Orgs.) (2003). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp.
- W Pensar. (2017). *O que é Gestão Escolar?* Rio de Janeiro: Unilasalle. Recuperado de http://wpensar.com.br/materiais-educativos/?utm_source=material&utm_medium=secao-compartilhar&utm_content=ebook-o-que-e-gestao-escolar&utm_campaign=gestao-escolar.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista aplicada aos Gestores Escolares

Roteiro:

I Parte: Dados Pessoais:

1. Idade: _____ Sexo: M () F ()
2. Qual o seu nível de formação?
() médio () superior-cursando () superior completo
Curso de graduação/Pós-graduação _____
3. Tempo de atividade profissional: _____
4. Tempo de atuação na Direção Escolar? _____

II Parte: Questões específicas sobre a pesquisa:

1. Como ocorre o processo de matrícula para alunos com necessidades educacionais especiais? Existe diferencial no quantitativo de alunos por sala de aula?
2. Como acontece o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar (sala de aula, pátio, refeitório, etc.)?
3. Existe alguma seleção de professores para assumir a turma que tenha alunos com necessidades educacionais especiais? Quais?
4. Existiu alguma dificuldade no processo de inclusão desse público? Justifique.
5. Qual seu papel enquanto gestor no processo de inclusão desse público?
6. Existe algum apoio ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís no processo de inclusão? Quais?
7. Quais os principais desafios que a educação inclusiva apresenta no ponto de vista da gestão?

Apêndice B – Entrevista aplicada aos Coordenadores Pedagógicos

Roteiro:

I Parte: Dados Pessoais:

1. Idade: _____ Sexo: M () F ()
2. Qual o seu nível de formação?
() médio () superior-cursando () superior completo
Curso de graduação/Pós-graduação _____
3. Tempo de atividade profissional: _____
4. Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica: _____

II Parte: Questões específicas sobre a pesquisa:

1. Como acontece o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar (sala de aula, pátio, refeitório, etc.)?
2. Existe alguma seleção de professores para assumir a turma que tenham alunos com necessidades educacionais especiais? Quais?
3. Como é realizado o suporte pedagógico ao professor que possui turma com esse público?
4. Existiu alguma dificuldade no processo de inclusão desse público? Justifique.
5. Existe algum apoio ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís no processo de inclusão? Quais?

Apêndice C – Entrevista aplicada aos Docentes

Roteiro:

I Parte: Dados Pessoais:

1. Idade: _____ Sexo: M () F ()
2. Qual o seu nível de formação?
() médio () superior-cursando () superior completo
Curso de graduação/Pós-graduação _____
3. Tempo de atividade profissional: _____
4. Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

II Parte: Questões específicas sobre a pesquisa:

1. O que você entende por educação inclusiva?
2. Quantas crianças com necessidades educacionais especiais encontram-se na sua sala de aula? Especifique as necessidades.
3. Como acontece o processo de inclusão na sua sala de aula?
4. Existiu alguma dificuldade no processo de inclusão desse público? Justifique.
5. Quais as principais práticas pedagógicas utilizadas com este público? Cite-as.
6. Quais os principais recursos pedagógicos utilizados nas atividades propostas para esse público?
7. Como é realizado o planejamento, o acompanhamento e avaliação desse aluno?
8. Como se dá o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis durante o ano letivo dessas crianças?
9. Existe algum apoio ofertado pela Secretaria de Educação Municipal de São Luís no processo de inclusão? Quais?
10. Qual o apoio prestado pela gestão da escola no processo de inclusão?

Apêndice D – Entrevista aplicada com a Técnica de Acompanhamento do polo Cidade Operária das Escolas Públicas Municipais de São Luís/MA

Roteiro:

I Parte: Dados Pessoais:

1. Idade: _____
Sexo: () M () F
2. Qual o seu nível de formação?
() médio
() superior-cursando
() superior completo
Curso de graduação/Pós-graduação _____
3. Tempo de atividade profissional: _____
4. Tempo de atuação na Educação Especial: _____

II Parte: Questões específicas sobre a pesquisa:

1. Quantas escolas você atende?
2. Qual a principal função do Técnico de Acompanhamento? E como se dá o apoio aos professores do ensino comum?
3. Qual o maior desafio que você encontra enquanto Técnico de Acompanhamento?

Apêndice E – Entrevista aplicada com a Técnica do Acompanhamento Educacional Especializado, Coordenação e Formação da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE)

Roteiro:

I Parte: Dados Pessoais:

1. Idade: _____
Sexo: () M () F
2. Qual o seu nível de formação?
() médio
() superior-cursando
() superior completo
Curso de graduação/Pós-graduação _____
3. Tempo de atividade profissional: _____
4. Tempo de atuação na Educação Especial _____

II Parte: Questões específicas sobre a pesquisa:

1. Quantos alunos com deficiência (transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) existem atualmente matriculados na Educação Infantil do ensino comum nas escolas públicas municipais de São Luís?
2. De qual maneira a SAEE apoia os profissionais da Educação Infantil do ensino comum, no acolhimento dessas crianças?
3. Qual o maior desafio da inclusão nos dias de hoje?

ANEXOS

Anexo A – Carta de apresentação ao campo de pesquisa



DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos efeitos e a pedido da interessada, que **LUANNA PEREIRA DE SOUSA**, portadora de B.I. Estrangeiro nº 03934693-5, está matriculada no ano lectivo de 2015/16, no 2º ano do Mestrado em Gestão da Universidade Atlântica.

Barcarena, 18 de Maio de 2016


A Secretária Escolar

201528391

Anexo B – Termo de Consentimento entregue aos entrevistados

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada O PAPEL DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO REALIZADO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS, cujo objetivo geral é investigar quais as percepções de gestores e professores que trabalham com a Educação Infantil em relação à sua prática pedagógica para o atendimento de crianças consideradas público alvo da Educação Especial.

A Pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Doutora Fátima Frade. Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase desta, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Atlântica ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos por meio do e-mail luanna-ma@hotmail.com ou (98) 98816-2251.

Luanna Pereira de Sousa (Mestranda em Gestão – Universidade Atlântica – Portugal).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa *.

I Identificação

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Data de preenchimento do questionário: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil: _____

Formação: _____

Profissão: _____

Anexo C – Transcrições das entrevistas realizadas com as Gestoras das escolas pesquisadas

Questão 1:

A matrícula, ela é feita da mesma forma que a matrícula dos alunos ‘comum’. Sem diferencial nenhum e também não tem diferencial nenhum na quantidade de alunos por turma. Antes, houve um período que foi informado, se eu não me engano, em algumas escolas que a cada, parece-me um aluno com deficiência deveria tirar dois ou três, mais é que aqui na escola não acontece dessa forma, ‘né’. Nós temos crianças com diagnóstico, só uma, só uma criança na creche e a creche ela tem um número de quinze alunos que é o máximo permitido. E não tem diferencial não, até, a gente não tem esse diferencial não, no quantitativo de alunos. (G1).

Olha o processo não tem diferença. O processo é igual às demais crianças. No ato da matrícula se pergunta para a mãe ou o responsável que vem fazer a matrícula se tem alguma deficiência ou não. Caso o pai diga que tem, porque grande maioria diz que não tem e a gente vai detectar lá na sala de aula. Caso o pai ou responsável diga que tem, a gente pede um laudo médico pra poder encaixar numa sala, né’, não repetir. Sim, então, como eu estava falando, a matrícula é igual, a gente só pede um laudo médico pra poder encaixar na sala. Quando se vai distribuir esses alunos na sala de aula, a gente tem todo um cuidado, para não repetir, não colocar muitas crianças com deficiência na mesma sala, ‘né’, ‘pra’ ter esse trabalho. Então, assim, a gente procura não repetir, vê quais são as deficiências pra poder ir encaixando em cada sala. Não podemos colocar vários tipos de deficiência e mesma deficiência, com três deficiências, não podemos colocar na mesma sala. Então a gente distribui ‘pra’ ficar pelo menos três crianças com deficiência e com deficiência diferente uma da outra, para poder a professora trabalhar direito com essas crianças. Mas o processo de matrícula que se dá é o mesmo, toda a documentação, o mais o que a gente pede é o laudo médico. Não, não. Na Educação Infantil são 25 crianças, caso apareça a criança ‘pra’ fazer a matrícula, a turma permanece com vinte e cinco alunos, incluindo os alunos com deficiência, ‘né’, então quer dizer, que um aluno que seja deficiente é menos um aluno na sala, não! Então a quantidade de alunos é vinte e cinco, mas a gente ver o bom senso das salas, como é que estão, se tem uma sala que não preencheu os vinte e cinco alunos, a gente já pega a criança com deficiência ‘pra’ deixar essa turma com menos crianças, menos alunos. (G2).

Bom, bom dia! Quanto à questão do processo de matrícula, a gente faz um processo normal, como qualquer outro aluno. A mãe chega, precisa da vaga, se a gente tem a vaga para oferecer . . .então nesse momento, é que a gente vem tomar conhecimento se esta criança tem algum tipo de deficiência, ‘né’, aí a partir desse momento que a gente já faz essa identificação, eu já fico assim, que ‘tô’ fazendo a matrícula sobre atenta que vou receber um aluno com deficiência, às vezes já vem esse aluno, a mãe já tem um diagnóstico que se apresenta, muita das vezes ela não tem, ‘né’. Então, eu assim, particularmente fico com cuidado de não colocar um número máximo de alunos em sala de aula, já fica um serviço que a gente já tem aquela preocupação, ‘né’, que já vamos receber uma criança com uma certa

deficiência, como vamos trabalhar? Então assim, como eu trabalho com uma quantidade mínima de alunos de quatro a cinco anos com vinte e cinco, eu já fico atenta, fico diminuindo três a quatro. Não que a lei ou alguém me determina isso, não é isso, mas eu já fico ‘pra’ dar um suporte de certa forma ‘pra’ esse professor, ‘né’, mais aí, não tem diferença nessa questão do processo de matrícula, a mãe chega e a gente faz o procedimento normal de qualquer outra criança aqui. (G3).

O processo de matrícula, ele se dá de forma tranquila, assim natural. Quando, ‘é’, os pais nos procuram pra fazer a matrícula, a gente preenche, tenta preencher a ficha de matrícula pegando as informações necessárias, tentando captar o máximo de informações necessárias pra que a gente já consiga ter basicamente o perfil ou já identificar alguma necessidade especial daquele aluno, mas quando isso não acontece e a gente só consegue perceber em sala de aula, a gente pede, em relação à matrícula, ‘né’? em relação ao quantitativo de alunos, a gente não tem, a orientação da Secretaria Municipal de Educação é que não deve ter diferença, ‘né’, que a gente precisa trabalhar dentro da capacidade da turma, ‘né’, mas aí a gente tenta usar do bom senso, quando a gente tem uma professora em sala de aula com vinte alunos ou com vinte e cinco alunos, que é a capacidade de algumas turmas e nós temos uma ou duas crianças com essa professora com mobilidade reduzida ou alguma criança com diagnóstico que necessita de acompanhamento, ser acompanhado de mais perto, aí realmente a gente usa de bom senso e tenta não chegar no limite da capacidade da turma. (G4).

Questão 2:

Tipo do Leandro, as professoras elas assim, quando a criança tem alguma dificuldade de locomoção no caso do Leandro, ele tem uma certa dificuldade. Elas têm mais assim, elas voltam mais atenção pra eles, ‘né’. Em relação ao cuidado, pra na hora das brincadeiras, os outros colegas não machucarem. É . . . Mas eles participam de todas as atividades da escola, tanto no pátio, quanto na sala mesmo, qualquer ambiente aqui da escola, eles participam de forma normal como as outras crianças, entendeu? (G1).

Olha, esse processo de inclusão é normal. O nome inclusão está dizendo, eles estão incluídos, eles participam de tudo. Tudo que as outras crianças fazem que não tem deficiência, estes com deficiência eles participam do horário do lanche normal, da sala de aula normal, se tiver atividade que ele não possa fazer, a professora faz uma atividade diferenciada. No pátio eles participam também das brincadeiras de todas, né, só que o olhar é a mais, um olhar especial a mais do cuidador, do professor de que estiver nessa sala. Mas eles participam de tudo, eles são ‘inclusos’, incluídos. Então não pode ter nenhuma diferença. Então eles têm que se sentir bem e a gente procura fazer isso, tratar eles o mais normal possível. (G2).

De forma natural, a gente não faz nenhum tipo, assim, de diferenciamento no tratamento. Agora o que que a gente fica observando, ‘né’, na hora que a gente sente uma necessidade, a gente faz uma intervenção. É um lanche, se às vezes a criança senta e pega o lanche, e derrama por alguma coisa, alguma dificuldade de, ‘né’, manusear e aí a gente chega, dá aquela assistência ali, mas também a gente vai dá a assistência e sai de perto, pra que ocorra o processo da melhor forma possível. Tudo dentro, a gente tenta que esse processo, seja dentro de uma normalidade mesmo. (G3).

Com crianças de forma geral, a gente não faz nenhuma diferença, eles tentam participar, eles participam de todas as atividades. As atividades de sala de aula, refeitório, atividades fora, no pátio, qualquer uma delas as crianças participam. Aquelas que nós, que tem mobilidade reduzida, que a gente identifica aqui, que o professor vai precisar de auxílio, aí a equipe se organiza e a gente tenta ver alguém que possa dar apoio pra aquela professora que consiga desenvolver atividade com aquela criança, mas ela é excluída de forma alguma das atividades. (G4).

Questão 3:

Não, não fazemos seleção de professores. Primeiramente, porque assim, a escola em si, ela tem poucos professores que tem algum curso voltado para a Educação Especial e a gente não faz seleção. Eu creio que essa seleção, ela, eu creio que poderia beneficiar assim, é, as crianças com necessidades especiais, mas aí, a gente não. Não é assim a questão de você 'vai' selecionar é, a professora X, que tem o curso de educação especial, 'tá' ali habilitada a trabalhar com eles, mas como nem todas têm o curso e a gente não sabe quais são as crianças, qual a idade as crianças que estão vindo fazer essa seleção, é, a gente tem, graças a Deus, a gente tem uma professora aqui que tem o curso, 'né', na área de educação especial, que trabalha mesmo de forma correta com a criança. Nós temos um autista na creche, mas temos também outras suspeitas, entendeu? Nós não temos laudos de crianças em outras salas, mas eu creio assim, se toda a rede, todos os professores tivessem realmente um preparo ou o curso, porque assim, a rede oferece vários cursos, todo ano a rede oferece vários cursos na área de educação inclusiva, justamente pra isso, pra que ele venha a 'tá' ali, passando por essa formação, pra que ele venha a se capacitar e poder trabalhar com todas as crianças que cheguem à escola com alguma dificuldade, porque a gente sabe que cada dia tem crescido o número de crianças com alguma deficiência e nós, enquanto educadores, temos que se preocupar com isso, 'né', e o certo seria se todos nós professor, quanto coordenador e todo corpo docente da escola tivesse realmente, é, passando por esse processo de qualificação, 'né, voltado à educação inclusiva. Mas a gente não tem seleção e aí os professores, eles acabam indo em busca de ter algumas atividades, pesquisando e aí, a gente vai trabalhando dessa forma. (G1).

É, seleção não tem. Até porque não existe isso na rede. Seletivo dita pro professor dentro da escola 'pra' ficar com um aluno X ou com um aluno especial, isso não existe. Mas a gente a partir do momento que vai designar essa turma para cada professor, a gente procura ver, é, enxergar, ver o perfil do professor e qual a necessidade da criança pra gente encaixar a criança na pessoa que tem o perfil e que vai atender à necessidade dessa criança. (G2).

Não. Eu acho que isso é um entrave muito grande que a gente enfrenta. Quando diz assim: 'ah, um aluno deficiente!' de certa forma a gente escuta: 'ai meu Deus, como é que vamos conduzir?', porque a gente sente essa dificuldade que os professores, eles têm muita de 'tá' trabalhando com crianças, com alunos, nessa questão de inclusão mesmo. Mas não temos seleção não, chega e . . . também nem internamente, comigo eu seleciono, 'ah, eu acho que alguém dá melhor . . . Não!' a turma, fulano, professor X, recebe aquela turma e aquela turma é com ele mesmo, a responsabilidade é dele. Não tem seleção! (G3).

Não, não há uma seleção de professores. Por isso a nossa preocupação de promover a formação para qualificar esses professores que estão na sala de aula, até porque todos eles precisam estar aptos a receber esses alunos e dê condições de desenvolver suas atividades pedagógicas e adaptá-las para aqueles que tem necessidades especiais. Então, dentro da formação, nós temos com a coordenação pedagógica, a gente tem esse cuidado de sempre estar promovendo essa formação pra tá instrumentalizando esses profissionais em sala de aula. (G4).

Questão 4:

Olha, aqui na escola, a gente . . . não houve nenhuma dificuldade. Primeiramente, porque assim, a gente acaba mesmo que as turmas ‘teve’ caso de criança aqui que, é, passou o período da matrícula e ele chegou na escola, a mãe chegou procurando a escola pra fazer a matrícula da criança fora do prazo, com as turmas, a turma ela já ‘tava’ cheia, mas aí a gente, mesmo assim, a gente fez a matrícula dele, porque a gente tem que dá prioridade pra criança que tem alguma dificuldade, ‘né’, porque elas precisam ser inseridas na escola e no ensino regular e aqui nós não temos nenhuma dificuldade, até agora. (G1).

Enquanto a escola aqui não teve nenhuma dificuldade, porque nós também temos a Sala de Recursos e estamos abertas para receber essas crianças. Mas a dificuldade maior que nós encontramos, é quanto aos pais, rejeição. Os pais ‘não aceitar’. Quando vem fazer a matrícula geralmente sempre se pergunta, porque tem um campo lá na ficha, a gente pergunta se tem deficiência ou não. Os pais acham que a escola, se colocar que tem alguma deficiência, tem alguma rejeição, mas na verdade não tem, aqui não existe isso, mas eles acham que sim. Então, muitas das vezes eles dizem que não tem deficiência e quando a gente detecta na sala de aula, o professor e aí que a gente vai fazer o acompanhamento, chama os pais, aí que eles vão dizer, ‘né’, então a dificuldade, a rejeição que eu acho, é o pai, ‘né’, ‘pra’ essas crianças serem inclusas mesmo, entrarem [. . .].

Não, aqui na escola não tem. Até porque aqui nós temos Sala de Recursos nós recebemos bastante aluno com deficiência, ‘né’, e todos os servidores são cientes disso ‘né’, então eles são orientados, nós sempre fazemos reuniões e é um campo assim que a gente faz formação com todos eles, justamente ‘pra’ não acontecer essa prática de rejeição. E o que observo é que não acontece isso, pelo contrário, ‘né’, eu observo que eles são muito bem inclusos, os servidores aqui da escola, eles dão uma atenção, assim, um olhar bem mais ‘pra’ essas crianças, mais atenção, um olhar mais especial, bem específico mesmo. (G2).

Eu acho que existe só naquela questão de entendimento das pessoas ‘tarem’ se sentindo mais preparadas ‘pra’ receber. Eu sinto ainda uma grande dificuldade, “Ah, que não vou fazer!”, “Eu sinto dificuldade disso!” e às vezes a gente que ‘tá’ trabalhando, assim, acompanhando, a gente também não tem, sente dificuldade em muitas das vezes de dá uma solução ali ‘pra’ uma necessidade, a gente busca e a gente vai conduzindo o processo, mas eu acredito que a gente precisa ‘tá’ se preparando mais ‘pra’ receber. (G3).

Não tem mais, eu acho que já pode ter tido em algum momento, pelo menos lá na minha realidade eu não senti. Eu conversei com as professoras, que ‘tu’ já conversou,

elas disseram, é “Olha, tem uma criança com suspeita, eu acho que é autista”, aí imediatamente eu disse, “Vamos chamar a técnica da educação especial, ‘pra’ ajudar a gente. Vamos chamar os pais”, “Já teve uma conversa com os pais?”, “Os pais têm consciência disso?”, “A gente precisa sensibilizar os pais ‘pra’ buscar esse diagnóstico. Já foi feito isso?”. Mas os professores aqui já têm essa clareza, que precisam e que precisam recebê-los, a gente não ver resistência. Eu acho que a resistência por parte, a dificuldade, eu acho que era de resistência por parte da gestão ou da equipe de professores, ‘né’, a gente não sente mais essa resistência porque eles têm clareza que precisam receber esse público”. (G4).

Questão 5:

O meu papel enquanto gestor é ‘tá’ realmente buscando . . . buscando à SEMED recursos ‘pra’ ‘tá’ oferecendo aos alunos um trabalho onde realmente . . . uma educação de qualidade, onde possa ‘tá’ entrando em parceria junto com, tanto a família, quanto a escola, eu sempre que necessário ‘né’, ‘tô’ encaminhando documentos ‘pra’ Secretaria de Educação, a fim de conseguir melhorias ‘pra’ escola, melhorias ‘pra’ que a gente possa oferecer realmente uma educação de qualidade, a gente sabe que não é fácil, é que a gente luta muito, a gente corre, envia um monte de documentos, é . . . a gente é pouco atendido, ‘né’, e a gente enquanto gestor , se sente impotente em relação a isso. A gente, muitas vezes tira do próprio bolso, ‘né’, que tem alguma dificuldade, mas ‘pra’ toda comunidade escolar, ‘né’. Mas, meu papel é esse, de oferecer realmente ‘pra’ comunidade, ‘tá’ oferecendo vagas, oferecendo, é . . . trazendo também algo que venha ajudar, que venha contribuir com o ensino da escola, e assim o que está ao nosso alcance, ao meu alcance, eu tenho feito com maior prazer, mas tem coisas que a gente é impossibilitado de resolver, como a questão que eu falei há pouco, da construção da rampa, da cobertura central da escola. (G1).

O papel enquanto gestor no processo de inclusão é normal, é aceitar, é orientar, como falei na pergunta anterior. A gente faz sempre as formações, as orientações e o papel do gestor é esse aí, é orientar e nós temos que aceitar mesmo, incluir as crianças. (G2).

Olha meu papel assim, é atender esse público da melhor forma possível, pra que ele não sofra mais do que ele vem sofrendo, ‘né’. São mães que chegam e dizem pra mim, “eu não aguento mais andar, onde eu vou, as portas são fechadas”, eu tendo aqui, no meu pouco espaço que eu tenho, tratar essa mãe da melhor forma possível e entro de mim, eu tendo até diferenciar o tratamento, “vamos tratar melhor essa mãe, já é uma mãe tão sofrida!”, “vamos acolher da melhor forma possível!”. Então, esse que eu sinto que é o meu papel. É atender da melhor forma possível essa mãe, pra que ela se sinta acolhida, fazer a minha parte dessa forma”. (G3).

O meu papel é de acolher, de receber e fazer cumprir a Lei de Inclusão. As crianças, sejam elas pequenas ou grandes, com necessidades especiais ou não, elas têm esse direito ao acesso à escola. Então esse direito tem que ser garantido. Nosso papel aqui é fazer cumprir, garantir o direito que é delas. (G4).

Questão 6:

É, existe sim um apoio da Secretaria de Educação através de curso oferecido aos profissionais da educação, existe também os materiais de apoio, 'né', também tem os profissionais nas escolas fazendo avaliações das crianças e encaminhando para o devido profissional, eu creio que esses são os principais, o principal apoio que eles dão 'pra' escola. Eles sempre fazem esse levantamento e encaminham as crianças realmente para os profissionais que são da área, como o 'neuro', o 'fono', ou o psicólogo no caso. Primeiro é feito uma avaliação pela técnica do núcleo da educação especial, ela vem, faz uma avaliação com os pais, depois ela tem uma conversa também com a família e aí dá o encaminhamento, também para a Sala de Recursos quando a criança já tem um laudo. Mas tem outras coisas assim que a gente necessita mais, que eu creio que seja assim importante a questão da estrutura da escola, aqui não, aqui é uma escola que tem uma estrutura boa para trabalhar com as crianças com necessidades especiais, mas muitas escolas não tem como a gente saber, mas a gente necessita aqui também de algumas coisas na estrutura como uma rampa na entrada principal da escola que a gente não tem, uma cobertura também na área principal da escola, na entrada principal que a gente não tem, porque no período chuvoso sempre tem essa dificuldade, aqui nós temos a Sala de Recursos e a gente tem alunos com deficiência física, cadeirante, o que assim não ajuda, não tem ajudado assim, mas a gente sempre faz um esforço 'pra' 'tá' fazendo com que essa criança não seja uma criança faltosa e a gente faz assim, o que pode pra 'tá' oferecendo, assim, o melhor 'pra' eles, entendeu? Mas a gente tem sempre uma dificuldade porque tem coisas que a gente não pode resolver. (G1).

Sim, nós temos a Superintendência da Educação Especial, então sempre elas estão acionadas, 'né'. Toda vez que a gente detecta, que o professor vê que tem uma necessidade, que a criança . . . Que o pai chegou e informou que a criança tem uma necessidade . . . Mas quando a professora, ela vê que precisa, então ela chega, liga para a gestora, para o gestor, o coordenador e nós acionamos o apoio da Secretaria, eles vêm, faz reunião com os pais, faz uma avaliação da criança e orienta os pais, encaminha para a Sala de Recursos, se for o caso, 'né', se for preciso. (G2).

Sim, existe. Porque a Superintendência, existe uma Superintendência própria que trata dessa questão das crianças com inclusão. Aí tem as técnicas que sempre que a gente precisa, elas 'tão' nos ajudando, 'né', mas é aquela questão, a demanda, ela tem crescido, 'né', até então a gente não tinha, a gente não lidava muito com alunos com deficiência, hoje a clientela 'tá' e com isso a gente necessita de um apoio técnico mais constante dentro das escolas, que a gente precisa que esse professor, ele esteja com seus técnicos especializados, que ajude no planejamento, que ajude nessas sugestões de atividades, 'que que eu posso fazer?' Então, a gente precisa . . . mas a Secretaria, ela existe sim um trabalho que já vem desenvolvendo, precisa é abranger mais. (G3).

O apoio que nós recebemos da Secretaria, no sentido de 'nos fornecer' técnicos, que fazem esse acompanhamento, que acompanham os alunos e dão esse apoio, esse apoio técnico. São técnicos da educação especial, de uma coordenação, de uma Superintendência de Educação Especial que nos fornecem por sua vez, outros técnicos que vêm à escola e fazem o acompanhamento desses alunos, daí ajudam os professores nas diversas limitações e dificuldades 'pra' propor atividades ou auxiliá-los, 'pro' desenvolvimento das atividades da rotina escolar. Então, o apoio que nós temos é esse,

além da formação que é oferecido para os professores da rede, formação na área da educação especial. (G4).

Questão 7:

Tem muitos, muitos desafios ainda. Eu creio que quando se trata dessa questão de crianças com necessidades especiais, a gente precisa melhorar muito, precisa melhorar muito, precisa ter uma atenção mais voltada ‘pros’ alunos, eu assim, vejo a educação infantil como a base de tudo, mas a gente sabe que na educação infantil a maior dificuldade, eu creio que a gente enfrenta na educação infantil é a falta de verba, a gente não tem verba alguma e tudo que a gente necessita vem da Prefeitura, da SEMED, da Secretaria de Educação e, é . . . os desafios são grandes porque a gente não tem recebido material algum e isso tem dificultado muito o trabalho com todos os alunos, não só os alunos com necessidades especiais, eles são assim, eu creio que os mais afetados pelo fato da nossa escola, como a gente tem vários casos de crianças com algum tipo de necessidade, mas a gente não tem. E tem só um professor em sala, o que dificulta muito, a gente precisava de um cuidador, mas, ao menos um cuidador, mas infelizmente a gente até agora ainda não foi contemplado com um cuidador e não é fácil você trabalhar em sala de aula, só um professor para quinze ou vinte alunos e ainda ter crianças com necessidades especiais e eu creio que assim o professor, ele já consegue assim, fazer muito e ainda temos essa situação de não termos um apoio realmente, de um cuidador, de um auxiliar na sala pra ajudar principalmente nas salas com crianças que tem necessidades especiais. (G1).

Maior desafio que eu acho é a aceitação mesmo dos próprios pais, porque a escola, ela está ‘pra’ receber essas crianças, ela cumpre o papel dela de inclusão, de incluir essas crianças, mas o maior desafio que eu acho é a aceitação dos pais. Sempre que a gente vê a necessidade, a gente chama eles e conversa, eles não querem aceitar tem uma rejeição e isso dificulta muito, demora mais o trabalho com essas crianças até mesmo para ter um desenvolvimento melhor com eles. Então o desafio maior é a aceitação dos pais. (G2).

Olha, os desafios são tantos, ‘né’, mas assim, eu acredito que a gente ter uma infraestrutura ‘pra’ poder a gente ‘tá’ dando uma condição melhor, acho que é um desafio. Ter uma habilidade, conhecimento mesmo, pôr em prática, porque as coisas vêm assim da forma que foi, chegando nesse trabalho, e não, a gente receber, a lei veio, a gente tem que desenvolver da melhor forma possível, mas a dificuldade ela é constante nessa habilidade, nesse tratar, como é que a gente vai cuidar e a gente vem assim ajudando um ao outro. Eu vejo, às vezes assim, aqui a professora chega, sabe, quase com um olhar “me ajuda, me ajuda, eu preciso!”. Eu acho que o desafio a ser vencido maior, é a gente mesmo buscar essa habilidade, esse conhecimento ‘pra’ ‘tá’ tratando e aí, vem a questão da infraestrutura, que é necessário. Eu acho que é um desafio muito grande que a gente tem, eu acho que essa questão da infraestrutura, que veio, “vamos receber”, “mas de qualquer forma, vamos receber?” e aí, a gente faz assim, de uma forma brasileira, aquele jeitinho brasileiro, que a gente tenta fazer da melhor forma possível esse trabalho, com essa pouca infraestrutura que a gente tem pra essa realidade”. (G3).

Acho que o maior desafio, eles são de ordens estruturais também. Da estrutura física da escola, no sentido de ter um espaço, de ter uma Sala de Recurso, nem todas as escolas tem Sala de Recurso, pra auxiliar no desenvolvimento da criança. É, o grande desafio hoje é conseguir o diagnóstico dessas crianças, o diagnóstico sempre vem tardiamente e às vezes nem vem, nós trabalhamos com crianças sem diagnóstico definido, então esse é o grande desafio que também dificulta para o professor o trabalho, estabelecer um plano de trabalho ‘pra’ aquele aluno, já que ele não tem um diagnóstico definido e esse acompanhamento médico, multidisciplinar que essas crianças precisam e muitas vezes não têm. Acho que esse é grande desafio. E se nós tivéssemos munidos, tivéssemos essa retaguarda, essa rede estabelecida, funcionando adequadamente, seria muito mais fácil ‘pra’ gestão, ‘né’, trabalhar com a inclusão, com a manutenção, com a permanência dessas crianças dentro das nossas escolas”. (G4).

Anexo D – Transcrições das entrevistas realizadas com as Coordenadoras Pedagógicas das escolas pesquisadas

Questão 1:

Olha esse processo de inclusão a gente tenta garantir ‘a essas crianças’ com necessidades educacionais especiais que elas sejam incluídas naturalmente e a gente observa que por parte das crianças essa inclusão é natural, as demais crianças não têm, não demonstram ‘inaceitação’ com relação às crianças, ‘né’, e a inclusão nesses espaços na sala de aula, pátio, é fazer o mais natural possível. É claro que em determinados momentos a professora precisa fazer algumas atividades específicas com aquela criança, haja vista a necessidade educacional delas, características delas. (C1).

Olha, no momento, nós somos privilegiados, ‘né’, porque nós contamos agora com a ajuda de uma cuidadora que ‘tá’ direto na sala de aula, onde tem esses alunos com necessidades especiais, ‘né’, então essa inclusão, ela tem que antes já acontecia, mas com a chegada da cuidadora, facilitou muito o trabalho da professora, ‘né’, porque essa cuidadora, ela fica basicamente voltada ‘pra’ esse aluno, ‘pra’ todos, ‘né’, nas necessidades de locomoção na escola, de levar ao banheiro, ajudar na alimentação e também quando eles estão . . . porque uns apresentam comportamentos mais agressivos, a cuidadora ‘tá’ ali, mais pra dar um apoio, uma assistência pra ele, enquanto a professora possa desenvolver atividade com as outras crianças. (C2).

O processo de inclusão na UEB, ele acontece como um trabalho coletivo. Primeiro no momento de formação e o envolvimento de todos os profissionais. E nós já tivemos essa experiência durante três anos com o “Paulo”, então assim, todos os profissionais precisam estar envolvidos no processo de formação, de esclarecimento, de apropriação, de estratégias, maneiras de estar ajudando essa criança, porque eu vejo que a inclusão na realidade, ela é um desafio devido à barreira que nós profissionais, às vezes tecemos, o medo do novo, de encarar, de estudar, de pesquisar. Então muitas vezes, nós profissionais da educação, nós é que tecemos essa barreira nós é que tornamos esse processo, é . . . como se diz, “difícil”, porque a gente tem assim, um pouco de receio em lidar com o que conhecemos, que é natural do ser humano. (C3).

Bem, Luanna, aqui na escola essa inclusão é feita assim, de forma, a criança chega, a gente faz a matrícula, a gente faz uma pequena entrevista também, tem um questionário ‘pra’ saber se a criança tem alguma necessidade especial e ela chega na escola, à medida que a gente vai, que vai tendo essa convivência, essa rotina dentro da sala, é que a gente vai percebendo quais são as necessidades realmente que a criança tem, então a maioria da vezes ela é só na sala de aula, é, quando a gente detecta se há algo mais nessa necessidade especial, a gente chama a mãe, conversa, ‘né’, ‘pra’ ela procurar outros meios, entendeu, então a inclusão mesmo é assim, na hora da matrícula, aí vai diretamente para a sala de aula, é que sempre essa professora reporta a mim. Então, aí eu fico fazendo uma atividade extra aqui no pátio. Então ela passa o tempo comigo até se acalmar, depois ela retorna ‘pra’ sala de aula. (C4).

Questão 2:

Não existe, na verdade, um processo de seleção, mas assim, a gente usa o bom senso, ‘né’, a gente, se possível, a gente tenta colocar aquele professor que tenha algum curso voltado ‘pra’ área, ou que tenha uma sensibilidade maior, ‘né’, com relação a questão da criança portadora de deficiência, a gente tem esse cuidado, entre, se tiverem duas salas e se tiver uma criança com necessidade especial, a gente opta por escolher aquele professor que tem o perfil que encaixa melhor para atender aquela criança.(C1).

Por exemplo, nós temos aqui na escola no momento, seis turmas de creche, três de Infantil I e três de Infantil II, então os alunos que nós temos no momento, que são declarados com necessidades especiais, eles já eram da casa desde o princípio, da creche, então como é que foi feito essa seleção. Aquele professor que já tinha um curso na área, ‘né’, ou já tinha alguma habilidade anterior, aí quando a gente foi montar as turmas, nós colocamos, direcionamos essa criança ‘pra’ esta sala, ‘né’, no caso a aluna, a criança que tem deficiência mental, ela está com uma professora que tem já uma especialização na área de educação especial e já tem bastante experiência. (C2).

Não. Não temos essa seleção, mesmo porque nós acreditamos assim, que todos os profissionais, eles são capazes, eles têm que estar preparados ‘pra’ esse movimento, que a inclusão ela é uma grande diversidade também, ‘né’, a cada ano a gente vê que vai surgindo casos mais complexos, que a gente já tem mais dificuldade de compreender, às vezes a gente pensa que é uma deficiência e não é, então não tem esse critério de seleção. O que a gente pode ‘tá’ fazendo no momento da formação é justamente esse momento de estudo do relato de professores que são de outras escolas, relatos de experiência de como ajudar essas crianças com deficiência. (C3).

Seleção não tem. Seleção que tem é concurso pela Rede Municipal. Então, lá tem ‘pra’ cuidador, mas até agora não veio ‘pra’ cá ‘pra’ escola porque a demanda de crianças com necessidades especiais ‘são muito poucas’ aqui, e quando há esses casos extremos, elas não ficam aqui, elas vão para uma outra escola, para uma Sala de Recursos. Então esse seletivo não existe aqui. A gente não faz essa seleção, porque é feito na hora que a mãe chega ‘pra’ matricular, qual o turno que ela quer, se é manhã ou tarde. E seleção de turma, não. De professor, não. Porque aqui funciona só uma creche, “dois jardim” I, dois jardim II, então, ou ela vai ‘pro’ jardim I – A ou ‘pro’ jardim II – A. Então não há seleção. Não tem critério de professor, não. (C4).

Questão 3:

Veja bem, a maior parte das coordenadoras pedagógicas, elas também não tem formação específica na área da Educação Especial, mas assim, a gente tenta, é, buscar leituras, ‘né, que tratem da questão, a gente tenta buscar experiências ‘pra’ que a gente possa ‘tá’ dando esse suporte para o professor na sala de aula, porque ele realmente precisa disso. Então a gente tenta fazer dessa forma, mas a formação em si, a formação do profissional coordenador pedagógico, ela é um tanto deficiente nessa questão, a gente tem poucas disciplinas voltadas ‘pra’ esse atendimento. Então a gente tenta dar esse suporte baseado mais na nossa busca pessoal e até realmente o coordenador precisa fazer isso, estar em busca desse conhecimento, porque ele precisa e é uma das atribuições do coordenador pedagógico, ‘tá’ dando esse suporte para o professor em sala de aula, seja voltado para o professor em sala de aula, seja voltado para a questão

do atendimento à criança com deficiência, ou em uma outra situação específica, mas essa é uma atribuição do coordenador pedagógico mesmo. (C1).

Assim, nosso planejamento ele é feito coletivo, todos os segmentos, Infantil I,II e a creche, e o que a gente tem buscado mais orientações com a nossa, com a pessoa que é da SEMED, que é a técnica itinerante, 'né', ela tem vindo aqui, esporadicamente por causa das inúmeras escolas que ela tem que atender e as atividades elas são iguais, só que o modo da professora aplicar 'pra' essa criança, é que ela já vai dar uma atenção melhorada, mas é, não tem assim uma atividade diferenciada. É apenas o tratamento dela, quando ela vai aplicar essa atividade, que, por exemplo, os outros alunos eles já tem uma autonomia maior, 'né', e no caso o aluno com necessidade especial, a professora já vai ficar mais perto, já vai dar um tempo maior 'pra' ele realizar essa atividade, 'né', assim a grande dificuldade que nós temos dessa questão, não é enquanto o suporte pedagógico dentro da escola, mas enquanto acompanhamento da família porque aqui na escola, nós temos uma Sala de Recursos e as crianças daqui, que tem a necessidade especial, elas são encaminhadas para a Sala de Recursos e a maioria dos pais delas não trazem com regularidade, 'né', e aí tem a desculpa que foi 'pro' médico, que a criança 'tava' com febre e muitas vezes a gente percebe que realmente é uma negligência. Então, esse trabalho do professor da sala regular, ele seria muito melhor se a criança também frequentasse a Sala de Recursos 'pra' poder desenvolver as outras habilidades que vai dar mais autonomia 'pra' ele fazer as atividades junto com os coleguinhas, 'né', na sala regular. (C2).

O suporte pedagógico referido à gestão anterior, ele era realizado pela gestora, coordenador durante as formações que a gente tinha. A questão de confeccionar recursos adequados 'pra' trabalhar com essa criança, porque no caso do autista, nós éramos orientados pela técnica que nem todo recurso seria bom 'pra' ele, tem essa questão, 'né', além do interesse, a questão do manusear, porque como o dele já era mais acentuado, então nós tínhamos que ter cuidado com os recursos que poderiam estar sendo utilizados por ele, além das orientações, do diálogo com a família, com os outros profissionais 'pra' que pudesse 'tá' ajudando essa criança. (C3).

Bem, o suporte pedagógico é feito com a coordenação. Então, o que que eu faço, eu tenho uma pós dentro da área de psicopedagogia, então o que que eu faço . . . como eu não sou da rede, eu não posso fazer nenhum diagnóstico, mas eu faço acompanhamento desta criança que tem necessidade especial, como eu vou atrás de atividades direcionada 'pra' elas, faço acompanhamento com a professora, eu fico na sala 'pra' auxiliar, 'né', na medida do possível, porque você sabe, o coordenador está 'numa' atividade ou outra, então não posso ficar a tarde toda com ela. Mas eu faço esse suporte. Se ela quer uma atividade extra, eu vou, eu seleciono, eu pesquiso e trago, por exemplo, nós estamos com uma aluna autista ao extremo, 'né', mas então ela não consegue absorver, claro, a aprendizagem como os demais alunos, então ela precisa de um acompanhamento mais específico e mais individual, mas eu não posso dar esse acompanhamento como coordenadora. Então a professora, o que ela faz, é o mínimo do mínimo. Como ela gosta de leitura, de imagens, a gente dá livros com imagens grandes, a gente traz, a gente começa a desenvolver nela a questão da fala, porque ela não falava, a questão de comer, que ela não comia, não pegava na colher, ela não bebia água no copo, então a gente tem visto que ela tem tido um avanço, então eu 'tô' esse

suporte pedagógico, mas no que eu consiga dar, durante esse intervalo, ‘né’, de uma e meia até cinco e meia da tarde.(C4).

Questão 4:

A dificuldade na verdade esbarra no que foi falado anteriormente, a questão da falta do suporte, é porque é assim, a gente sabe que a matrícula do aluno especial é compulsória, ou seja, tendo vaga ou não na escola, a criança deficiente ela tem que ser matriculada. É um avanço, do ponto de vista de garantir que essa criança seja matriculada, mas não é garantia que ela tenha um atendimento que a deficiência dela requer. Os nossos profissionais, os nossos professores, não são formados ‘pra’ isso, a formação é deficiente nessa questão. É, nós não temos suporte de material pedagógico para utilizar com essas crianças, tipo jogos, materiais que poderiam fazer com que essa criança realmente se desenvolvesse. Então, a dificuldade é justamente nesse aspecto, na falta do suporte. Porque a garantia da matrícula por si só, ela não é garantia de que essa criança seja atendida, de uma forma que responda suas necessidades de aprendizagem. E aí, nós temos uma outra questão, o professor da sala regular, que recebe essa criança, ele tem um número ‘X’ de alunos, que a LDB regulamenta, quinze (15) alunos ‘pra’ crianças de três (03) anos, até quinze (15) alunos para um (01) professor e vinte e cinco (25) ‘pra’ crianças de quatro (04) / cinco (05) anos, é, não existe nenhuma lei que diga que tem que ser diminuído o número de alunos, se tiver uma criança com deficiência. Muitos embora, essa narrativa, ela seja comentada em algumas situações, que tendo aluno com deficiência, tem que ser diminuído o número de alunos, ditos normais, mas isso não é verdade, isso não procede, não tem nenhum tipo de lei que regulamente isso, de que seja diminuído o número de alunos, e aí a gente sabe que um professor com determinado número de alunos, é mais complicado ele sozinho, dar atenção devida àquela criança, então essa é uma das reclamações que eu sempre escuto muito dos professores que tem alunos incluídos. (C1).

Olha assim, as crianças e as professoras, elas são bem receptivas. A maior dificuldade que nós temos, como eu te falei, nós estamos com algumas crianças em processo de investigação e é muito difícil, muitas vezes para a família admitir que essa criança precisa “duma” atenção especializada, mas a inclusão mesmo na sala regular, ela, pelo menos aqui acontece tranquilo. Os professores aqui eles são receptivos, e nós nunca tivemos nenhum caso de indisposição de professor por conta desse aluno, nem com a família, mas a nossa grande dificuldade, é quando a gente percebe, esse ano nós recebemos alguns alunos novatos e já deu ‘pra’ perceber casos que a criança tem paralisia de uma lado do corpo, a criança baba constatemente, não fala, não responde aos comandos da professora e a mãe ‘tá’ afirmando que ela já foi na ‘neuro’, a criança é normal, então e tal, a dificuldade maior é essa, porque nós sozinhos não vamos conseguir desenvolver um bom trabalho, ‘né’, precisa de um atendimento médico, quando necessário, e aí a maioria das mães não querem admitir, aceitar, mas quanto aos professores mesmo da escola, eles são muito receptivos, os funcionários em geral, ‘né’. Ano passado, antes das cuidadoras chegarem, o aluno que é autista, ele fugia muito da sala, mas já ‘tava’ todo mundo alerta e elas tinham todo um jeitinho de conduzir de volta à sala de aula, de ajudar no refeitório, ajudar no banheiro . . . então a escola é muito consciente, ‘né’, que elas precisam ter esse olhar diferenciado, não só ‘pra’ essas crianças, mas ‘pra’ todas, ‘né. Nós contamos com uma equipe muito boa, parceira mesmo”! (C2).

A dificuldade de hoje no processo de inclusão, o profissional tem que dizer, sou eu mesmo, 'tá'! Eu vejo que essa barreira sou eu mesmo, porque eu tenho que realmente é, acreditar e estar preparado, nós estamos no século XXI e outros casos que ainda a ciência não vai explicar vai surgindo, então eu acho que a dificuldade está no profissional mesmo, 'né', assim, e a equipe toda da esfera maior, até chegar no chão da escola envolvendo todo mundo. (C3).

Não, ainda existe muita dificuldade! Dificuldade e problema, porque o que que acontece, querem fazer uma inclusão, mas não nos dão esse suporte, 'pra' incluir essa criança dentro do ambiente escolar, porque acham que simplesmente, até a própria família, ela acha que vem 'pra' cá somente 'pra' brincar, 'pra' passar a tarde, então eles não tem esse pensamento, " Não, o que que eu posso 'tá' também ajudando a escola?". Por exemplo, uma criança dessa, ela já tem cinco (5) anos de idade, já caminhando 'pros' seis (6) anos, a gente percebe que os pais, eles superprotegem, super proteção e não faz com que a criança se desenvolva, na sua autonomia . . . quando chega aqui na escola, não é que ela nos dá trabalho, mas é porque uma sala com vinte e cinco (25) com mais um (1) que tem uma necessidade especial, então a gente vê que não tem como 'botar' uma inclusão dessa, assim aleatório, " não, mora incluir!", aí muito bonito fazer inclusão, mas na hora da prática mesmo, é muito difícil, complicado, tanto 'pra' nós, 'né', como, oh, você observa a escola, ela tem que ter todo um aparato para uma criança com necessidades especiais, a escola não tem. Como também a questão do professor, ou o professor fica com vinte e quatro (24) ou o professor fica exclusivamente com essa que tem necessidade especial, então, a inclusão, ela é realmente é muito bonita, 'né', uma coisa que a gente realmente quer, é proposta da rede, mas ela ainda não está de forma adequada 'pra' receber essas crianças, entendeu, principalmente aqui na nossa escola. (C4).

Questão 5:

Olha existe! Mas a gente, na minha opinião pessoal é ainda muito deficiente e insuficiente. Nós temos uma pessoa que é o Técnico de Acompanhamento, só que ela não é responsável só por essa escola, ela é responsável por um número de escolas e que a gente considera que seja bem grande, uma demanda muito grande para uma pessoa só. Então, isso faz com que ela passe na escola, é, poucas vezes, poucas vezes, bem menos do que é a necessidade da escola, é, tem também algumas situações, que, os profissionais cuidadores, que não é a realidade da nossa escola, muito embora a gente precise muito, é, nós fizemos a solicitação de um 'pra' cá, é, no início das aulas. No mesmo dia que iniciaram as aulas, que a gente soube que tinha uma criança que necessita desse profissional de uma forma mais específica, a gente fez a solicitação mas até agora não fomos atendidos e não tem esse profissional na rede efetivo, todos eles são seletivados e contratados por um período de dois (2) anos, prorrogados por mais dois (2), pois nós não temos na rede esse profissional cuidador que daria esse suporte. Então o suporte da rede é esse, ele dá um Técnico de Acompanhamento 'pra' fazer esses acompanhamentos nas escolas, fazer o levantamento das crianças que tem necessidade especial, fazer o devido encaminhamento pra' frequentar a Sala de Recursos no contra turno e também 'pra' fazer alguns atendimentos, é, junto 'à' profissionais específicos, que isso também tem diminuído ao longo desses quinze (15) anos, que estou na rede. Já houve momentos em que tinha mais profissionais 'pra'

fazer esses atendimentos específicos, tipo ‘fono’, é, T.O, hoje a gente ver que esses atendimentos, eles têm sido diminuídos consideravelmente, ‘né’, acredito que seja pela diminuição dos próprios profissionais que compõe a equipe de Educação Especial da SEMED. (C1).

Sim, o apoio é a Técnica Itinerante, ‘né’. É . . . o apoio existe, só que ele é insuficiente, porque nós temos conhecimento que a técnica, ela atende dezoito (18) escolas, então é um trabalho quando ela vem ‘pra’ cá, não é uma coisa que ela possa fazer rapidamente, fazer uma entrevista e sair daqui correndo ‘pra’ outra escola, quando ela vem ‘pra’ cá, ela passa a manhã inteira aqui e às vezes não atende aquele alvo que ela estipula ‘pra’ atender naquele dia. Então, nós temos sim! E aí, nós temos outro caso aqui na escola, que nós estamos investigando, de um possível abuso. A gente não sabe ainda o que é, a criança ‘tá’ com o comportamento muito estranho e aí já foi acionado a SAEE, já foi acionado a Educação Especial, mas até agora nós não conseguimos ainda que viesse uma psicóloga aqui, ou assistente social, nem mesmo a técnica porque ela ‘tá’ com uma agenda lotada, mas que tem o apoio tem, só que demora demais”. (C2)

Sim, assim, temos a Técnica que acompanha a Sala de Recursos oferecido pela rede e a Educação Especial, ela ‘tá’ oferecendo agora uma formação que são “Os desafios da Inclusão”, que aconteceu a primeira formação, foi na UFMA e vai acontecer de acordo com o projeto colocado, ele vai acontecer todo mês e é preciso que os professores estejam dispostos a participar desse momento, porque é ‘pra’ rede toda da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Então existe. Só precisa ser mais divulgado. (C3).

Aí existe, mas assim, essa oferta é, outra escola. Então o pai vem ‘pra’ cá, mas tem uma outra escola na rede, tem a Sala de Recursos, então além dela fazer o acompanhamento aqui na nossa escola, ela está na escola, ela faz esse acompanhamento, esse apoio, esse recurso, no contra turno, e aí, o que que acontece, muitas das vezes, lá, como é exclusivamente uma (1) pessoa ‘pra’, vamos supor, ‘pra’ dois, três, quatro com necessidades especiais, a criança vai ter esse avanço, quando chega aqui, que ela observa que não é só dois, três, quatro, é mais de vinte, aí fica complicado a gente fazer o mesmo acompanhamento. Mas assim, a rede oferece sim. Ela oferta essas Salas de Recursos, tem o acompanhamento da psicopedagoga. Ontem mesmo ela esteve aqui na escola. Ela faz esse acompanhamento, ela faz acompanhamento com os pais, nesse momento. Mas é como eu ‘tô’ te falando, é sempre em outro turno, em outra escola, onde tem mais esses recursos ‘pra’ fazer esse acompanhamento com essas crianças. Na sala comum não tem. (C4).

Anexo E – Transcrições das entrevistas realizadas com as Professoras das escolas pesquisadas

Questão 1:

Educação Inclusiva é receber de forma normal, natural, os deficientes físicos, deficiente visual, auditivo e outros (P1).

Educação Inclusiva, na minha opinião, deveria ser a educação que inclui todos sem diferença, mas que dê, como é que posso dizer, que dê meios para que a gente possa incluir. Não só colocar dentro da sala de aula, mas que dê a garantia, que essas crianças possam desenvolver, não tanto quanto as outras, mas que elas possam se desenvolver com as mesmas oportunidades. (P2).

Pra mim, educação inclusiva é um processo em que vem contribuir, ‘né’, muito para que a criança com necessidades especiais estejam dentro desse processo, sejam verdadeiramente contempladas, também não só as crianças com necessidades especiais, mas como nós estamos falando. Mas eu entendo que a educação inclusiva é um processo bem mais amplo, ‘né’, que realmente todos tenham direito a esse processo de ensino-aprendizagem, que realmente, que deveria acontecer, isso nos frustra muito. (P3).

Bom, a Educação Inclusiva é aquela educação em que a criança, de fato, ela, inclusiva já está errada, ela se sente incluída na sala de aula, nas atividades de sala de aula, né’, em que ela participa, em que ela se desenvolva a partir dali, em que ela recebe a atenção necessária, em que ela tem a oportunidade de crescer ali, de desenvolver . . . que ela não fique a par na sala de aula, não fique isolada, mas que ela participe, é, das atividades diárias da sala de aula, é o que eu entendo por educação inclusiva. Que ela esteja incluída de fato no processo, ‘né’, a gente sabe que nem todas, é . . . às vezes, eu diria, não sei se o termo é certo eu dizer, a deficiência da criança, ‘né’, ela tem certas atividades que às vezes ela mesmo, porque é limitada, às vezes o tempo da criança, ela não tem aquela maturidade de desenvolver todo, se a gente prepara uma atividade, às vezes ela não tem de, pensando na história do ‘Lucas’, um aluno que eu tenho, ele . . . ‘pra’ ele, o tempo de atividade que eu tenho, é muito longo, ‘pra’ ele é restrito, deve ser restrito assim, vou fazer uma atividade em vinte minutos, ele só suporta três, quatro minutos participar, depois ele se distrai, se dispersa, mas ele participa de tudo na sala de aula, todas as atividades, só que ‘pra’ ele, o tempo é menor de participação . . . depois ele sai. (P4).

É um projeto que visa a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares. É isso que eu entendo por Educação Inclusiva, apesar de todos os entraves, eles são colocados em salas regulares ‘pra’ que possam ser tratados da mesma maneira e com processo de ensino – aprendizagem, só diferenciado. (P5).

Seguinte, Educação Inclusiva é um assunto bastante, que você ver hoje em dia, ‘né’, é um assunto bastante, na verdade polêmico até o momento, que eu percebo assim, porque a educação inclusiva, ‘pra’ mim não se trata só de colocar os alunos em Sala de Aula, sem ter um apoio pedagógico para que se trabalhe com determinada criança, além do apoio pedagógico, ter uma formação adequada para que esse professor possa

exercer uma inclusão com esse aluno, com os demais da sala de aula, porque não é só diferenciação de física ou psicomotora, comportamental que vai ‘tá ‘trabalhando a diferenciação. A gente tem que ter uma base de um aprendizado lógico, ‘pra’ que a gente possa, enquanto professor, ‘tá’ ajudando esse aluno, ‘né’, para que ele tenha um processo, um crescimento educacional melhor. Porque não adianta você só colocar esse aluno em sala de aula, sem dar um apoio, um recurso, ‘pra’ que se possa trabalhar adequadamente com ele”. (P6).

Bom dia, Luanna! Por Educação Inclusiva eu entendo que seja uma educação voltada ‘pra’ acolher crianças nas suas diferentes diversidades. É . . . de forma que elas estejam juntamente na sala regular com as demais sem deficiência. Então, é um olhar acolhedor, que elas se sintam iguais às demais crianças. (P7).

Questão 2:

Diagnóstico previsto temos um, mas a sala apresenta dois diagnósticos além do meu aluno, que no olhar, a gente percebe que já é especial, ‘né’. Temos também o Cauã, que tem o Q.I assim, lento, além das deficiências de mãos, que ele não tem unhas, nem do membro inferior, nem do superior, e tem o Luan, que eu vejo também assim, ele é hiperativo, ele não fica quieto. Só que nenhum dos dois, como são novos . . . tem também o João Victor, que ele é um aluno lento, a gente fala, ele fica “an, an!”, nunca compreende a primeira linguagem, é preciso você voltar “pra’ ele e explicar tudo de novo, ele não pega assim de imediato, mas sem diagnóstico, isso aí é diagnóstico de profissional, do professor. (P1).

Bom, eu tenho um autista com diagnóstico fechado e tenho outra criança que a gente não sabe ainda qual é o diagnóstico dele. Uma criança que ela não interage, a gente fala, ela ‘tá’ sempre repetindo a mesma coisa e ela não tem, assim, a mesma interação com os outros alunos, até o autista, ele responde mais do que ela. (P2).

Uma com paralisia cerebral, outros comprometimentos, assim, ela tem várias convulsões e essas convulsões têm deixado bastantes sequelas. Já conversei várias vezes, teve tempo aqui que estava vindo para a Sala de Recursos aqui, agora a mãe disse que ela tem um atendimento lá no Centro – Dia, eu sempre ‘tô’ perguntando, ela tem T.O e . . . mas ela é bastante comprometida, bastante mesmo, assim no desenvolvimento oral, é . . . quase, quase não conversa com os colegas, eu pergunto, ela só responde o básico do básico, apresenta bastante necessidade de um atendimento bem individualizado mesmo, bem próximo. (P3).

Só uma, a necessidade de Lucas, ‘pra’ te falar a verdade, eu nunca recebi um diagnóstico do Lucas, assim, ‘pra’ dizer, porque assim, mas o que eu percebo do Lucas, pelo fato dos remédios que ele toma, ele não demonstra, assim, eu diria muita sequela ou consequência do que realmente ele tem, você ‘tá’ entendendo? Mas, deixem e ver, por exemplo, o tempo dele é como eu te falei, é um tempo limitado, é de fazer as atividades, tem momento que ele fica um pouco agressivo com as crianças na sala de aula, ‘né’, ao mesmo tempo que ele demonstra ser carinhoso, afetuoso, às vezes ele demonstra uma impaciência com as crianças, ele assim, de chegar, no sentido as crianças ‘tão’ desenvolvendo uma certa brincadeira, ‘tão’ com brinquedo,

ele chega, ele toma, ele não pede licença, ele toma e sai correndo, ou às vezes ele pega um hidro cor, ele sai escrevendo o nome dele nos cartazes, em tudo que ele vai encontrando, é assim, mas é uma deficiência leve, você ‘tá’ entendendo? Eu ainda não recebi, ‘pra’ te falar a verdade, não tem laudo, você ‘tá’ entendendo? Assim, não é deficiência física, é, deve ser algo mental, assim, mas é uma criança muito inteligente que tem facilidade de fazer tudo, ele é excelente em matemática, eu diria que é o melhor aluno que eu tenho em matemática que é o Lucas, eu chamo ele de universitário, ele ama matemática, jogos, ele conhece todos os números, ele conhece todas as letras, ele já tá em processo de leitura, o Lucas, você tá entendendo? Porém, ele toma remédio controlado e creio que já é uma dosagem, porque quando a mãe não dá esses remédios, ele fica agitado na sala de aula, muito agitado, às vezes, aí . . . bater mesmo não porque a gente tem assim um certo controle ‘pra’ ele, mas ele toma, as dosagens de remédio forte dele. Mas na realidade assim, ainda não recebi nem por parte da escola, nem da mãe, assim ‘pra’, um laudo do que de fato ele tem, você ‘ta’ entendendo? Isso até me despertou ‘pra’ eu [. . .]. (P4).

Só um. Eu acho que é autista, só que ainda não tem o diagnóstico fechado. (P5).

Até o momento que iniciou, desde o momento que iniciou as aulas eu já percebi apenas um aluno, ‘né’, que esse aluno, eu venho avaliando ele, fazendo uma avaliação diagnóstica com ele, praticamente diariamente, todos os dias. Todos os dias é um processo, é uma avaliação, um comportamento que a gente avalia em termos de relação com os outros alunos, a relação dele, professor/aluno, é . . . o comportamento dele, interagir com as outras crianças, o brincar, no falar que ele tem muita dificuldade na fala, não “fala com palavra”, não reconhece letras, números, é muito dependente. (P6).

Neste momento eu tenho uma criança, que é a Jamilly. Ela é uma criança autista. (P7).

Questão 3:

De forma normal, porque nem os pais sabem que as crianças necessitam de um olhar mais específico, como deficiente. É o professor que ‘tá’ descobrindo e conversando com o pai, através da observação. Então eu recebo de forma normal e natural. (P1).

Bom, na minha sala eu sempre procuro envolver o meu aluno que é autista em todas as atividades. Eu faço com ele, sempre que ele tem a oportunidade de ‘tá’ participando, de ‘tá’ fazendo as atividades junto com os meninos, até mesmo ele não tinha essa questão de hábito de fazer a fila, hoje em dia ele já faz a fila, ele já corresponde. Ainda não consegui foi com que ele pedisse para ir ao banheiro, ainda faz ‘xixi’ e ‘cocô’ na fralda. Mas assim, sempre estou tentando fazer com que ele se sinta igual os outros. (P2).

De forma muito, muito, muito deficiente. Ultimamente eu tenho refletido muito sobre esse tema mesmo, desse atendimento à pessoa com deficiência ser tão deficiente. Porque o papel, como tu ‘tá’ falando, o pensamento do Pereira, ‘né’, é lindo, a Política de Inclusão é linda, é muito lindo, é algo assim . . . você pegar, lindo assim . . . mas

mesmo você tendo uma leitura à respeito, você vê algumas ações que foi pensado sim no benefício dos nossos representantes, como tirar mais professores especialistas, não ter especialista em sala de aula para ajudar, para que seja mais eficiente esse atendimento, eu tenho, eu fiz uma especialização na área, mas eu sei que como está, 'né', por mais que eu me esforce mais, é muito difícil, você com vinte e cinco alunos, ela tem uma necessidade diagnosticada, 'né', mas tem outros casos que não tem diagnóstico, mas que a gente vê . . . não, não 'tô' relatando no sentido de ter uma deficiência, 'né', uma patologia, mas tem outras situações que requer muito de nós e a gente, às vezes fica assim, até mesmo entra em desespero, porque a gente não atende como deveria atender, como sabe que deveria atender, porque é complicado, é complicado a inclusão do jeito que está no papel e do jeito que está na sala de aula. 'Pra' mim, a meu ver é um crime que está cometendo. (P3).

O Lucas, ele na sala de aula eu vejo como uma criança, como os demais, uma criança normal, que participa de todas as atividades. Não tem uma atividade que eu exclua o Lucas, que pode ser nas atividades de leitura/escrita ou atividades de movimento, de música, de tudo ele participa, 'né', então, na minha sala de aula o Lucas é incluso. Ele gosta muito das atividades, ama as aulas de matemática, ele me ajuda a desenvolver as aulas de matemática na sala de aula, 'né', e aí, isso me levou a despertar também, a construir vários jogos, esse ano construí muitos jogos com papelão, com caixa, porque ele precisava desse ambiente, 'pra' também não 'tá' fora da sala, você 'tá' entendendo? Porque às vezes é normal, você ver uma criança assim, quando ela vem, ficar correndo . . . o Lucas não sai da sala de aula. Ele fica o tempo todo lá, onde tem é . . . os brinquedos, onde tem os jogos de matemática. Ele sempre 'tá' lá onde 'tá' o Cantinho da Leitura. Eu preparei tudo, já depois que eu recebi o Lucas, eu tive essa ideia, já vendo esse interesse dele pela matemática de construir esses recursos 'pra', eu diria, 'pra' despertar muito mais esse gosto que ele tem pela matemática. (P4).

Eles fazem as mesmas atividades e quando possui alguma dificuldade, eu passo alguma atividade diferenciada. Mas eles participam de toda a rotina, da roda, até a saída sempre tratando como as outras crianças. O processo ocorre de tal modo, as atividades é que são às vezes diferenciadas, ou não, dependendo da desenvoltura da criança, que às vezes, ele realiza atividades que os outros não realizam. (P5). Eu vou me virando da maneira . . . da melhor maneira possível, dentro do que tenho, não como apoio pedagógico que na verdade não se tem, mas percebendo as atitudes dele em sala, tentando fazer com que ele possa 'tá' melhorando esse comportamento dele, interagindo, conversando sempre, não deixando ele a par de determinadas atividades, sempre trazendo 'pra' que ele faça essa relação, essa socialização com as outras crianças. (P6).

Olha, a gente tenta acolher essa criança da melhor forma possível, embora a gente saiba que nós não temos condições 'pra' tal situação. Então, a gente faz o que pode. Por exemplo, o ambiente, temos vinte e uma criança, então assim, até 'pra' nossas crianças. Nós temos muitas dificuldades, temos vinte e um aluno, mas a Jamilly que é autista. E não é nada fácil esse trabalho de inclusão na realidade em que a gente vive, por conta de falta de materiais, falta de acompanhamento, mas assim, faz tudo o que pode. Eu, enquanto professora, sabendo da limitação dessa criança, então eu tento assim, de todas as formas fazer um trabalho voltado 'pro' êxito dessa criança, a gente,

as próprias crianças, os próprios coleguinhas, eles assim, tentam ajudar, porque a Jamilly é uma criança que ela tem dificuldade até mesmo ‘pra’ pegar a colher, na hora do lanche, ela tem dificuldade ‘pra’ pegar o copo, ‘pra’ tomar a água, ela ainda usa fralda descartável, então assim, nos momentos da roda de conversas que a gente tem com as crianças, nas cantigas, então ela sempre está inserida no meio, junto com as crianças. Mas assim, o mundo dela é outro, ela acaba se saindo naquele momento e a gente tem uma amiga, e ela tem uma criança que eu digo assim, que ela é uma auxiliar de mão cheia, sempre procura cativar, ela me ajuda muito em sala, ela tem uma coleguinha, que é a Lorena, ela tem um olhar voltado, um cuidado tão especial com a Jamilly, que ela sempre procura chamar a atenção da Jamilly, voltar ela ‘pra’ aquele momento que a gente ‘tá’ vivenciando. Então assim, os colegas eles olham a Jamilly, realmente como uma criança igual à eles, a gente não vê nenhuma, “ei tia, olha a Jamilly!”, eles têm um cuidado com ela. Porque de fato, ela sai, ela pega tudo que está a volta dela, tudo é motivo de colocar na boca, que é uma situação da criança autista. Então assim, a sala está preparada assim, as crianças estão ajudando, da forma que a gente pode e eu também estou, a gente conversou, inclusive conversei com o pai das crianças, com os pais, e a gente vê um companheirismo dessas crianças com a Jamilly. (P7).

Questão 4:

Existe as dificuldades. Primeiro, o professor não é preparado pedagogicamente ‘pra’ receber a criança. Ele recebe de acordo com a experiência de profissional, é uma das dificuldades. Segundo, a dificuldade é porque não temos o material didático eficiente, suficiente ‘pra’ essa criança e, terceiro, o diagnóstico, ‘né’, o diagnóstico retardado, como eu falei antes, é observado pelo professor, sem permissão médica. Pode anotar. (P1).

Quando eu cheguei na escola, ele já ‘tava’ na sala, ‘né’, que eu assumi a sala já em andamento. No começo eu não sei como foi essa questão do processo dele de inclusão aqui, mas até hoje eu sinto que ele tem uma certa dificuldade em relação ao sentar. Ele não consegue ficar sentado, então assim, eu não sei como foi a ambientação dele, mas hoje em dia ele já está bem ambientado. Ele já chega, ele é um autista que é leve, o autista dele, ele me dá um abraço, assim não é todo dia, mas tem dia que ele me dá um abraço, que ele corresponde as atividades e tem dia que ele também não faz nada. (P2).

Olha, assim, é tipo quando você vê ‘pra’ que que a criança veio, ‘né’, porque quando você também tem só um olhar, que é o olhar de professor, que o aluno precisa saber, construir conhecimento cognitivo, é muito complicado, mas quando você tem outro olhar amplo que essa criança, ela na socialização, ela tá construindo, na socialização, junto ali com as crianças, com as demais crianças, você vê que ela está se desenvolvendo, a gente não vê tanta dificuldade para a socialização, porque criança se entende, criança se entende, criança é algo assim, ‘né’, ela não diferencia, ele ajuda, mesmo ele percebendo, ele já percebe. As nossas crianças do Infantil II, eles já percebem a necessidade da outra, eles respeitem mais, até que não existe tanto respeito com as outras, essa questão, daquelas brigas . . . mas com a criança com necessidade

especial, eles “maneram” mais nas brincadeiras, socializam, brincam, não teimam, mas a questão do que eu acho, a minha dificuldade maior, é ter um tempo, que eu acho

necessário para o atendimento individualizado, a criança perde, porque por mais que você ande de carteira em carteira, trabalhe individualmente, bem restrito, por enquanto tu ‘tá’ aqui, os demais ‘tão’ ali, por mais que você divida o tempo, divida as atividades, mas eles requer muito da gente, requer demais do professor, “tia é isso!”, “tia é aquilo!”, “ tá certo?”, então a minha maior dificuldade é dar o atendimento que ela realmente necessita, porque não é assim, não é só ‘pra’ dizer, mas professor você precisa dá o atendimento individualizado. Mas o professor tem que ser ouvido. “E o meu tempo que eu tenho com os demais?” Porque inclusão, de fato, é dar possibilidade a todos, ‘né’, então a gente acaba, é . . . comprometendo o trabalho, por esse número e não ter uma pessoa que possa estar dando esse atendimento melhor, que a meu ver, era isso que deveria acontecer na educação inclusiva, era alguém ‘tá’ ali, dando um suporte mesmo, efetivo para o aluno. (P3).

“Não! Quanto ao Lucas não! Nenhuma dificuldade.” (P4).

Existe, porque não existe uma unidade. A escola trabalha, existe a Sala de Recursos, existe a Técnica de Acompanhamento, mas às vezes a família não ajuda. E esse processo demora a acontecer propriamente dito, porque a mãe, às vezes não aceita, às vezes a mãe não acompanha e isso atrasa ‘pra’ enviar para a Sala de Recursos e às vezes quando esse processo é mais rápido, a mãe não leva ‘pra’ Sala de Recursos, então não depende só da escola, mas de todo esse coletivo. (P5).

Com certeza vários, ‘né’, são inúmeras. Se a gente for enumerar, são infinitas, porque isso aí é uma dificuldade constante que se tem dentro do ensino público e que a gente na verdade não tem apoio, ‘né’, necessário, que precisaria ‘pra’ que pudesse ‘tá’ fazendo um trabalho melhor com essas crianças. (P6).

Muito! Existiu, existe, ‘né’. Porque nós não temos um espaço ‘pra’ essas crianças, ‘né’, ‘pra’ quem não tem deficiência e também ‘pra’ Jamilly, é a sala de aula, então assim, o que a gente faz, é andar. A gente tenta, a gente sai daquele ambiente, daquelas cinco salas, a gente vai ali na área, na frente da escola, ‘pra’ dar uma voltinha com essas crianças. A gente não tem um espaço físico adequado, a não ser a sala de aula, então assim, eu afasto as carteiras, eu sento as crianças no chão, que elas se voltem ‘pra’ aquele momento procuro de toda forma dinamizar, ‘pra’ que essas crianças não se tornem, não achem aquele ambiente enfadonho, que elas não cansem daquele ambiente. Então a gente procura de todas as formas, dinamizar o trabalho com essas crianças. Então, se torna muito complicado, porque a nossa escola, não tem, não é um ambiente, não tem essa estrutura suficiente ‘pra’ acolher essas crianças. (P7).

Questão 5:

Eu utilizo de igual ‘pra’ igual. Como eu disse anteriormente, o professor não é preparado ‘pra’ receber esse público. Então, como o material, é o professor que elabora, é o professor que tira do seu bolso, valores, para que essas crianças tenham as atividades, então ela é preparada, de igual ‘pra’ igual, tanto na forma pedagógica escrita, como na forma pedagógica lúdica. (P1).

Bom, como eu falei, eu sempre procuro fazer com que ele faça as mesmas atividades que os meninos fazem. Só que tem algumas particularidades, que eu tenho que ‘tá’ planejando especificamente ‘pra’ ele. É porque em relação, por exemplo, a escrita, ele

não tem coordenação nenhuma e nem atenção. Então, o que que eu faço, eu pego letra com lixa, aí eu passo o dedo dele na lixa, ou então eu uso muita tinta com ele, ‘pra’ ele ir passando na tinta, sentindo as texturas e aí eu já vou envolvendo números, letras, essa questão também da higiene pessoal, tudo eu vou fazendo de forma muito . . . então, o nível de concentração dele não é o mesmo, então eu sempre tenho que ‘tá’ usando outros artificios ‘pra’ que eu possa conseguir uma resposta dele, um estímulo diferente ‘pra’ que eu possa receber uma resposta dele eu atenda as capacidades a serem trabalhadas nessa etapa. (P2).

São atividades que a gente faz uma avaliação, aquelas que ela já consegue desenvolver, a gente começa a colocar com mais . . . diversas vezes, repetições de atividades, ‘pra’ que ela possa ir também aprimorando, porque o que a gente observa, como a nossa aluna ela é muito quieta, muito, muito quieta, incomoda, até porque a gente tem uma ideia, de que um menino que não . . . Que é quieto, é o melhor da turma, mas eu percebo que não, percebo não, eu sei que não, ‘né’, eu sei porque, eu sei que um menino que é muito quieto, ele perde. É o que não questiona, que não busca e ela é assim, ela não questiona, ela não busca, se não tiver alguém que ‘tá’ toda hora cobrando . . . Então, eu busco fazer parcerias com as outras colegas, “enquanto eu ‘tô’ aqui, dá uma ajuda pra Vitória”, ‘né’, “ dá uma ajuda pra aluna, pra criança, vê onde ela está”, ‘pra’ que ela possa também avançar junto com o outro, com o outro colega e, também repetições de atividades ‘pra’ que esse processo, ela internalize, ela consiga vim desenvolver, entender, ‘né. Eu sempre ‘tô’ perguntando ‘pra’ ela, sempre colocando ela em frente ‘pra’ ela estar, a questão de ser ajudante do dia, de estar mesmo interagindo, ‘né’, de tá ali na sala, dela se perceber, que ela é uma integrante daquele grupo, que ela faz parte, que ela não é excluída, ela é alguém do processo, aí eu tento bastante, mas mesmo assim, eu vejo que não avança, em alguns momentos, ‘né’, não avança. (P3).

Não, eu não utilizo nada de diferente, porque ele acompanha direitinho na sala de aula. As leituras, ele para ‘pra’ escutar as músicas, ele participa da rodinha, ele participa do desenvolvimento das atividades, dos movimentos que a gente faz, ali, no anfiteatro, de tudo ele participa. Então assim, o que eu te disse, o que eu tive interesse de construir mais, ‘foi’ os jogos de matemática, tudo o que eu encontro assim de novidade em matemática, trago ‘pra’ sala de aula, porque ele ‘pra’ mim, foi um incentivo. De levar mais ‘pra’ sala de aula, porque sempre eu gostei de preparar os meus recursos, mas o Lucas, ele me despertou muito mais, ‘né’. Quando eu percebi, que ele tinha esse amor pela matemática e que ele já estava bem desenvolvido, ele ajuda na hora do desenvolvimento das atividades, na sala de aula ele sai ajudando um ou outro. Enquanto eu ‘tô’ ajudando um, ele ‘tá’ ajudando outro na sala, então ele, assim, as práticas são as mesmas, nada de diferente, ele faz todas as atividades. (P4).

Eu trabalho como trabalho com os outros. Não tem nada assim, diferenciado. Só as atividades mesmo, foi sugerido alguns materiais, só que no caso do Artur, ele não gostou de cadarço, abotoar, existem materiais que eles não aceitam. Já montar, a questão de modelagem, pintura, eles gostam. O Artur já gosta mais de montar, não sei se é essa a pergunta, é mais material palpável. Que são coisas que os outros também gostam, o que difere é que, por exemplo, o Artur, se colocar aqueles encaixes, é incrível como ele constrói, uma casa, ele constrói uma rua, ‘né’, várias casas e os outros têm dificuldade. (P5).

Com esse público, bem as práticas pedagógicas junto com a coordenação da escola, a gente tem um trabalho que basicamente, assim, entre aspas, favorece um pouco, para que a criança possa ‘tá’ interagindo melhor com os alunos, no momento de uma atividade em rodinha, ‘num’ momento de uma atividade coletiva, sempre trazendo ele, para que ele participe, não deixando ele de lado, porque sabe que até o desempenho dele, diante das outras crianças é menor, mas que ele possa tá, também fazendo essa atividade junto com os outros, sem tá excluindo, sem tá discriminando ele, por exemplo, a questão de uma atividade . . . uma atividade coletiva, o momento da rodinha, de ‘tá’ fazendo atividade de colagem, pinturas, sempre ‘tá’, é, chamando atenção dele ou fazendo com que ele participe e as crianças também entendam e compreendam que ele mesmo fazendo atividade corretamente, entre aspas, da idade dele, mas que ele possa realmente tá, assimilando e tá praticando também, aquilo ali junto com outros. (P6).

Nós temos a rotina ‘né’, que é colocada em sala de aula, e assim dentro dessa rotina, a gente acaba fugindo ‘né’, que a gente sabe, que o momento às vezes, a gente se vale de uma situação que a gente precisa usar ali na sala. Então, a rotina ela precisa ser feita, a gente sabe da importância que ela tem, mas, precisa ser usada tal como ela é, ‘né’, e precisa tá de acordo com a situação que a gente precisa no momento, então assim, nós temos os momentos de rodas de conversas, ‘né’, a chamadinha, todos esses momentos que favorecem essa interação com as crianças, ‘né’, então, nesses momentos de roda, de conversa, de cantiga, é, a Jamilly ela está inserida, mas ela não participa, ela pega um livrinho, tá, eu tenho muitos livros, eu uso muitos livros, muitas revistas, eu levo muita revista, outra coisa que ela gosta muito é de espelho, ela gosta de se olhar, então assim, eu ainda de fato, não consegui, eu penso que não consegui, é realizar o . . . Eu não estou preparada de fato, de fato estou buscando, agora mesmo eu participei de um seminário, já vou fazer um curso sobre autismo, por que foi a minha primeira experiência na Educação Infantil e, sobretudo, com esta criança, então assim, eu estou buscando, a todo momento ajuda, ‘pra’ trabalhar com esta criança. (P7).

Questão 6:

Quando é coletivo, nós utilizamos micro system, utilizamos televisão, a multimídia ‘né’, quando o professor leva, DVD, CD, televisão, microfone, então é tudo no conjunto. E na sala, na sala, além da argumentação, cartazes de forma pedagógica e a fixação através de atividade manuscrita ou xerocada, xerocopiada. (P1).

Bom, como eu falei, eu uso tinta, muita tinta, muita atividade lá fora, no externo da sala, porque ele se sente preso aqui na sala, ele fica muito estressado. Então eu sempre tô levando lá ‘pra’ fora, ‘pro’ externo, uso tinta, uso lixas, atividades diferenciadas, vídeo também. Ele, às vezes, prende a atenção dele no vídeo. Então eu sempre ‘tô’ trazendo essas atividades que possam se adequar mais a realidade dele. (P2).

Materiais, que nós chamamos de materiais concretos, materiais em que, por exemplo, se eu ‘tô’ trabalhando listas de brincadeiras, ‘né’, de brinquedos, tudo que eu posso eu dou ‘pra’ ela, pra que ela possa, nem só ‘pra’ ela, a gente, eu sempre busco usar bastante material concreto, por que a gente sabe que o material concreto, ele realmente efetiva a atividade, ‘né’, então ele é material concreto, é materiais de coordenação ‘pra’ que ela possa ‘tá’ montando, desmontando, construindo, reconstruindo, então

atividades assim, livros, livros eu ‘tô’ sempre dando ‘pra’ ela, revistas ‘pra’ encontrar letras, ‘pra’ encontrar figuras, ‘pra’ que ela venha falar. ‘Pra’ que ela venha desenvolver, tanto a oralidade, que percebo que ela tem bastante dificuldade mesmo ‘né’, e a cognição. (P3).

Bom, nós utilizamos os livros didáticos, temos agora as apostilas, que a gente preparou. Temos o cantinho da leitura, que são os livros de historinha, temos dados de números, bingo, eu faço trabalho com bingos, com cartelas de jogos matemáticos, cartelas, jogo de memória, ah! Tem uma variedade de, é . . . Quebra-cabeça, na sala nós temos, tampinha de cores variadas, que a gente trabalha também, monta tudo, nós temos uma variedade, trabalhamos com música, temos CD’s, DVD’s, que a gente trabalha com eles. Tem uma variedade de recursos lá na sala, ‘né’, que a gente trabalha. (P4).

Tem o encaixe, tem a massinha, tem a pintura, é a colagem, que a técnica sugeriu, são esses os recursos que eu utilizo (P5).

Os recursos são os que nós temos realmente em sala de aula. Recursos que, você sabe, a gente vai buscar, mas que não se tem na verdade, ‘né’, e nós em sala de aula, nós não dispomos de recursos, para trabalhar exclusivamente com essa questão da inclusão, como no caso dele, que a gente ainda não sabe realmente qual o diagnóstico, o que é realmente que essa criança apresenta, mas aqui na escola tem uma sala de recursos apropriada para que se possa ‘tá’ estimulando, essa criança, mas em sala de aula. (P6).

Nós temos as famosas sucatas. Todo o material que eu pego, é pedaço de tecido, é peteca, que eu morro de medo, quando eu estou trabalhando com as petequinhas, a gente tem então assim, com a Jamilly eu tenho que estar aqui direto, sentadinha do lado dela, pra ela ‘tá’ conferindo, que eu tenho muito medo por que é um material perigoso ‘pra’ todas as crianças, principalmente ‘pra’ ela, mas são materiais que são muito importantes, os jogos, ‘né’, os brinquedos, nós temos as pecinhas de madeira, esses cubos que ajudam muito, eles gostam, eles constroem seu brinquedo, a partir dali, eles buscam diversas situações, eles constroem casas, eles constroem brinquedos, então eles gostam, eles aprendem a dividir com o colega, então esse momento é muito importante em sala, por que a gente vê que as nossas crianças, elas não costumam, não gostam de dividir, quando eu comecei a utilizar, as brincadeiras, os cantinhos de brinquedos, senti muita dificuldade que eles não queriam, “esse é meu”, “esse é meu”, “eu não dou”, então agora a gente já vê essa cooperação entre eles, eles já conseguem dividir o brinquedo, eles já conseguem, aprender através desses brinquedos. (P7).

Questão 7:

O planejamento é o mesmo, como eu falei anteriormente, e a avaliação, às vezes eles tem um progresso e outros não. Porque são tratados todos iguais, não tem, eu não faço diferenciação na sala, embora sabemos, que tem as suas dificuldades. Mas tem um olhar mais preciso ‘pra’ esse público. (P1).

Bom, o planejamento dele eu ‘tô’ fazendo por enquanto só por pesquisa e também pelo conhecimento que eu já tenho em relação ao autismo. Mas agora, no meu próximo planejamento, a técnica da SEMED, já vem ‘pra’ me auxiliar, ‘né’, vai me dar mais uma força. Então, por enquanto, estou fazendo mesmo por conta própria e pelo conhecimento que já tenho por ter estudado Educação Especial. (P2).

É, por nossa parte, pela parte do professor. Ele é realizado como os demais, só que eu faço assim, a gente busca ver o que você proporcionou e qual a resposta que ela deu, 'né', sempre a resposta. O acompanhamento, eu não vou dizer que todo tempo é individualizado, eu tendo um momento tirar 'pra' ela, 'pra' que ela venha, busque uma evolução melhor, mas é, certa, na maioria do tempo é mais no conjunto, 'né' a maioria, não é que eu não venha fazer esse acompanhamento individualizado, mas é junto, e quanto a avaliação eu vejo de acordo com o que realmente ela produz, o que ela é capaz, tem certas coisas que não é cobrado dela, por que a gente observa a limitação, então no processo avaliativo, você tem que ver o processo da pessoa, a forma que ela se desenvolve, o seu processo cognitivo, enfim, todas as áreas, não é, só, eu só vejo o que realmente, o que a avaliação às vezes é vista como se realmente superou, mas o que realmente, aquela criança ali, ela necessita e o que ela conseguiu. É um processo assim, que não é avaliado apenas o quantitativo, que no infantil não se vê tanto, não se vê o quantitativo, mas também, de certa forma a gente percebe e avalia também essa evolução, mas da criança a gente também avalia, de acordo com necessidade, sua especificidade. (P3).

Não, assim, nós não fazemos um planejamento separado, pelo menos, na minha sala eu não faço, e em grupo também, a gente não faz. Talvez, de acordo com a deficiência de cada criança, 'né', com a necessidade, eu diria de acordo com a necessidade de cada um, a professora vai adaptando na sala de aula o seu planejamento. Mas nós não fazemos um planejamento separado. Até porque no meu caso, não há necessidade. Então, a gente trabalha, ele participa das mesmas atividades, 'né' aqui na sala. Esse acompanhamento, eu desenvolvo com ele as atividades, tem a cuidadora também, a Geralda, ela 'nos ajuda' na sala. É cada sala que tem uma criança com necessidade, tem um cuidador. Então, é às vezes quando é 'pra' fazer uma atividade assim, mais elaborada, aí ou eu fico com ele, 'né', ou então ela fica com ele mais três crianças, nunca deixando ele isolado, sozinho, 'tá' entendendo? Até porque ele é rápido 'pra' desenvolver as atividades, ele já ajudando outra pessoa. Então a gente acompanha, 'né' assim, 'aí' a avaliação eu vou fazendo, 'né', do desenvolvimento dele, do crescimento dele, a gente faz a atividade, vai acompanhamento do desenvolvimento dele. (P4).

A técnica vem 'num' período que não é muito determinado assim, e ela deu uma orientação durante esse semestre. Agora a coordenadora, ela tá sempre dando esse apoio, ela sempre 'tá' fazendo essa intervenção, nos ajudando e na verdade, como ela que 'tá' aqui o tempo todo, ela que me ajuda a solucionar algumas coisas, por que é muito difícil o trabalho da técnica. Ela não é periódica assim, então ela vem de três em três meses, acho que ela veio 3 vezes durante esse semestre. A coordenadora da escola, é que já faz esse trabalho de planejamento, de sugestão, de como a gente 'tá' trabalhando, chamar mãe 'pra' ver o que que as informações que se tem 'pra' poder, baseado nisso, montar esse planejamento. (P5).

Bem, o planejamento ele não é diferenciado e sim as atividades que são elaboradas, adaptadas para esse aluno, mas com o mesmo conteúdo do ano anual. Quanto ao acompanhamento, ele é feito pela professora, junto também com a coordenação da escola, 'né?' a coordenação pedagógica da escola e essa avaliação ela é feita um relatório, esse relatório é um relatório individual, é . . . é . . . relatório da sala na verdade, é um relatório individual e de cada aluno por semestre que é feito e é

avaliado o desenvolvimento psicomotor cognitivo e social desse aluno, é entregue para as mães em dia de reunião e ela é consciente, ler, se for necessário alguma avaliação da mãe, ela é feita junto com o professor e no caso ela é consciente e assina esse relatório, consciente de com está esse desenvolvimento desse aluno, no decorrer do semestre. (P6).

O planejamento a gente faz, nós fazemos, é, nós paramos né, nós temos o dia do planejamento e a gente faz junto com a colega da outra turma. A gente sempre trabalha as atividades, tipo, eu sou do Infantil II, a gente trabalha juntas o planejamento, a gente elabora, só que cada uma aplica de acordo com a sua realidade, e salve 'né', que o planejamento 'ali' tudo traçado, mas, a realidade dela é uma, a minha é outra, e a gente procura 'tá' seguindo 'ali', dentro do que é prioridade naquele momento, como eu falei anteriormente, a gente 'nem' sempre segue, a gente acaba fugindo, de acordo com a situação daquele momento, 'né', tem situações que surgem, até mesmo, um coleguinha que agride o outro, você deixa a rotina naquele momento e vai trabalhar, que a gente precisa ser amigo, que a gente . . . Então aquela conversa informal 'ali', 'né', você deixa o que você estava, tinha traçado, 'pra' trabalhar um outro tema com aquela criança, que naquele momento vai ser muito importante 'pra' ela que 'tá' agindo daquela forma, como para os outros. É o mesmo da sala, e aí, que é a dificuldade, como eu abordei anteriormente que 'pras' crianças que não tem necessidade é difícil, imagine 'pra' Jamily. Tipo assim, na sala de aula eu coloco ela 'pra' fazer tipo uma pintura, eu estou ali com ela, mas a cada momento, aquele giz de cera vai 'pra' boca, ela não consegue sequer fazer uma pintura, eu ainda não estou conseguindo realizar de fato, nenhuma atividade assim, eu mando 'pra' casa a mesma atividade que eu mando 'pras' crianças, 'né', que são direcionadas 'pra' casa e eu mando, a mãe dela me fala que ela consegue, ela chega com a atividade muito bem feita, que eu acredito que ela sozinha não sei se faria, porque eu tenho experimentado em sala e eu ainda não conseguir, mas ela chega e eu mando 'pra' casa as atividades do jeito que vai 'pros' outros ela, ela vai, ela leva as pastas com as atividades que são direcionadas, não há uma atividade diferente 'pra' Jamily, a mesma que eu aplico na sala. (P7).

Questão 8:

Eles se comportam como pais de filhos normais. Como eu disse anteriormente, eles não aceitam como uma criança que tem uma deficiência e que precisa ser acompanhada por equipes igual da educação, médica, psicólogo, psicopedagoga e outros. Então, o acompanhamento deles, eles ficam como pais normais, 'tá', não tem diferença de um pai normal, para um pai de filhos deficientes. Primeiro pela falta da aceitação, aí dificulta o aprendizado desse aluno, que ele precisa que primeiro o pai aceite, 'pra' que a escola tenha uma inclusão perfeita, em busca do material, por que eles não trazem o diagnóstico, então a falta desse diagnóstico dificulta também a escola buscar, 'né', um recurso apropriado 'pra' essa sala de inclusão. (P1)

Bom, a mãe dele, é sempre a mãe dele que vem, eu nunca vi assim, o pai. Ela é bem atenciosa em relação ao acompanhamento com ele, só que, o que eu acho assim, eles, por ter uma criança especial, eles acabam protegendo demais, e aí eles impedem que a criança se desenvolva o que tem 'pra' desenvolver. Muitas vezes, ela chega aqui e fica horas com ele na sala, mimando e tudo. Quando ela sai, sempre ele dar aquele choro e, às vezes, no dia que ela 'tá' mais apressada, que ela só deixa comigo, ele não chora,

não faz nada. E assim também, em relação a ir ao banheiro. Eu acho que falta muito esta questão da casa, de disciplinar, porque aqui eu converso com ele e tudo, mas lá na casa dela, é tanto que ele anda de fralda descartável ainda, eu acho que já era ‘pra’ ter cortado isso, por que quando ele faz as necessidades aqui, que a gente leva ‘pro’ banheiro, aí ele vai logo alegre, e ele sabe, ele faz o gesto do chuveiro caindo, que ele sabe que ele vai tomar banho, que vai se limpar. Então eu acho que falta isso, essa superproteção dos pais acaba atrapalhando o desenvolvimento dele. (P2).

Assim, eu estou sempre conversando com eles. Eles são pais presentes, ‘né’, eu sempre pergunto, porque eu percebo ela muito sonolenta em sala, tem horas que ‘tô’ falando, falando, falando, falando e eu percebo o olhar dela assim indo, parece que ela não ‘tá’ situada ali na sala e eu percebo, e os pais não é por que ela ‘tá’ tomando medicamento, e esse medicamento realmente dá sono, quando ela chega dá muito sono, então são pessoas, eu percebo, eles são presentes, não são, ela é “largada”, popularmente falando ‘né’, ela não é largada, ela desde que nós pedimos que fosse feito a avaliação, diagnóstico, tudo ela tem um acompanhamento, ela só não vem mesmo na escola quando tem algum problema de saúde ou acompanhamento médico, que leva ela no médico assim, sempre eles vêm falar. A gente manda atividade, sempre vem a atividade pronta, eles têm esse comprometimento. Eu percebo que eles têm. Talvez, assim, eles não a estimulem o suficiente, também eu percebo isso, ela não é muito estimulada por isso, por tomar muito medicamento, e ela passa o tempo todo em casa dormindo, tá bom, e isso a gente sabe que compromete mais ainda, ‘né’, mais ainda, porque aqui a gente não tem acompanhamento individualizado, só que ela disse olha, depois que ela foi para o atendimento lá no Centro-Dia, ela percebeu que a menina melhorou bastante, assim que ela me fala. (P3) Nas reuniões, quando eles vêm. Quando eles vêm é que a gente tem essa oportunidade de conversar, porque todo dia, eles só deixam e levam e pronto. Então só nas reuniões de pais, é que tem essa conversa com o professor, ‘né’, esse ano ainda não aconteceu. Outros anos, quando eu tinha outras crianças, aí eles pediam relatório, às vezes, ‘pra’ levar ‘pra’ algum profissional que acompanhava essa criança, mas no caso do Lucas, esse ano ainda não me pediram, ‘nem’ o relatório dele, ‘nem’ ainda não tive nenhuma conversa com os pais, porque agora que vai ter uma reunião, acho que agora no final do mês de junho, ‘né’. A gente manda as atividades ‘pra’ casa, o Lucas leva caderno dele ‘pra’ casa com atividades. Agora, assim, eles não se manifestam ‘pra’ conversar nada à respeito dele, você ‘tá’ entendendo? Ele leva, ele traz as atividades respondidas. (P4).

Começa com a aceitação, porque como é Educação Infantil, eles ainda não diagnosticam, não tem esse diagnóstico, não tem essa visão. Quando chega aqui, eles sentem um impacto quando a gente detecta esse comportamento, por isso então passa até o meio do ano, aí é que eles vão marcar consulta e depois, a questão da aceitação é muito difícil, no caso deste ano, ‘tá’ sendo complicada. Agora que ela foi ao médico, vai fazer ainda os exames, e ‘pra’ ir ‘pra’ S/R, vai demorar, porque daqui que entregue alguma coisa palpável, demora, justamente por essa não aceitação do filho ser um autista, do filho possuir essa deficiência. (P5).

Bem, eu tenho dois alunos que precisam desse acompanhamento mas apenas a família de um deles que demonstra interesse em acompanhar junto com a escola. No início foi difícil essa aceitação dessa mãe, mas depois conversamos muito sobre o comportamento dele em sala, ‘né?’ ela ficou, ela custou aceitar, mas perguntamos se

ele tinha algum laudo, se já tinha percebido alguma situação no comportamento dele em casa, foi feita uma investigação na verdade, junto com a família sobre esse aluno e com muita dificuldade ela foi se abrindo, conversando e falando realmente como eles se tratavam em casa, junto dela, na verdade ele tem dificuldade na linguagem, em se comunicar e em vários aspectos e depois realmente ela falou que não tinha laudo, não tinha levado, já tinha percebido, mas ainda não tinha feito esse acompanhamento mesmo médico com ele. Nós pedimos, juntamente com a gestão da escola, por coordenação ‘pra’ que fosse feita essa avaliação médica, ‘né?’ ‘Pra’ realmente a gente ter um laudo dessa criança, do que seria e daí ela já procurou junto com o ‘fono’ também. Se sabe da dificuldade que tem a respeito do SUS, mas ela se mostrou, depois de um bom tempo, interessada em realmente, ‘tá’ fazendo esse acompanhamento dele. Até ajudando, tendo essa parceria com a gente na escola. E daí por diante, ela ‘tá’ mais presente com a gente em sala, leva ele todos os dias ‘pra’ escola e ‘tá’ sempre perguntando como é que ele está e acompanhando melhor junto com a professora, comigo, ‘né?’ e com a escola. (P6).

Bom, o que eu gostaria, assim, eu pensei que os pais, mãe ou o pai viesse ‘pra’ sala comigo, no primeiro momento, eu cheguei a solicitar isso, porque, por conta da situação, ‘né’, que eu vivenciei, o primeiro contato com a Jamily. E aí depois eu cobrei da direção, que eles estivessem presentes assim comigo em sala, mas aí, a mãe não tinha essa disponibilidade de ficar na sala, e aí eu fiquei com a Jamily, tenho ficado com ela sem a presença, a mãe vem, conversa conosco explica que ela toma remédio, que ‘tá’ tomando uma medicação. Então assim, a gente vê que é uma criança que tem dias que ela vem mais tranquila, a mãe diz: “olha, ela tomou remédio ainda há pouco”, tem dias que ela já chega muito agitada, a criança pula muito, ela roda, ‘né’, uma coisa que ela gosta muito é de rodar, de pular, parece assim que ela ‘tá’ se encontrando, pula, pula, pula bastante. Ela gosta muito de subir nas cadeiras, nas mesas, então ‘tá’, assim, eu tenho, eu fico com a Jamilly até em certo momento, eu não fico até . . . Ela não fica na sala juntamente com os alunos, até o final do horário. Então assim, tem sido desafiador, essa minha situação. Com relação a acompanhamento, a Jamilly, ela faz acompanhamento, tem um laudo, ela leva a receita ‘pra’ que a gente olhe que ela está sendo acompanhada, que ela toma remédio, assim o que falta, penso, eles poderiam ter ajudado mais, a família, no que diz respeito a ter mais essa segurança, de ajudá-la a comer com as próprias mãos, é uma criança de 6 anos, ela não consegue pegar na colher, ela não consegue pegar o copo direito, ela é muito dependente, então eu penso assim, que essa situação, eu penso que ela deveria ser mais trabalhada, ‘pra’ que ela fosse mais segura e desse até menos trabalho em sala. (P7).

Questão 9:

Existe. Existe porque a Secretaria, através da Superintendência de Ensino, eu posso citar, desde quando a educadora professora Dalvina, assumiu a Superintendência, o doutorado dela é dentro da inclusão, então ela busca [. . .] ela buscou esse acompanhamento, porque ela sabia dessa necessidade e hoje o professor tem cursos paralelos aos dias letivos/aula, de sala de aula, tem cursos paralelos ‘pra’ esse professor se especializar. Inclusive eu faço parte desse curso, que já fiz o braile e hoje eu faço o soroban e outras colegas da mesma escola também participam desse curso de especialização, ‘pra’ esse público, que nós recebemos e sentimos necessidade de nos aperfeiçoar para a inclusão. (P1).

Oh! Em relação a isso, eu vejo assim, a técnica já veio aqui, já conversou comigo, já se propôs a fazer o planejamento junto comigo. Então é mais em relação a isso que eu vejo que vou ter apoio. (P2).

Existe. A Sala de Recurso é um dos que eles oferecem, Sala de Recurso. Este ano ainda não veio na minha sala, mas a gente sabe que tem uma técnica que atende, que vem, que faz avaliação, que orienta, ‘né’, só que eu acho que isso é muito pouco diante do quadro que nós temos. Eu acho que aí que ‘tá’ o déficit da inclusão realmente, é ‘pra’ atender, se é ‘pra’ dizer que está fazendo inclusão, ‘né’, que é inclusão e eu sei que elas sabem o que é isso, o que é realmente é [. . .] inclusão. Mas ela sabe também, tudo é um processo burocrático, de verba, disso, daquilo, não tem [. . .] Então, eu acho assim, o que eu vejo é as salas de Recurso, mas um atendimento, uma oferta de esclarecimento às professoras mais eficiente, porque não é só uma formação, “ah, vamos falar da inclusão e sobre a deficiência na formação”, uma vez! Isso aí ‘pra’ mim é muito pouco diante da necessidade, da carência que nós professores temos, ‘né’, na área. (P3).

Oh! Eu creio que deve ter com certeza. Aqui tem, tem uma moça que ela faz esse acompanhamento das crianças, ‘né’, não sei no caso do Lucas, é então, porque tem a Sala de Recursos aqui no Recanto, então eles participam lá e tem a Flávia que já faz esse acompanhamento. (P4).

Existe, a Sala de Recursos, tem a técnica que faz esse, a última vez que ela veio, ela deu algumas sugestões ‘né’, de planejamento, junto com a coordenadora. Estavam as duas e, porque a coordenadora sabe dos materiais que tem e, ela foi dando as ideias, algumas deram certo, outras não. Mas existe a Sala de Recursos, quando o aluno vai para a Sala de Recursos, aí a gente tem um retorno positivo, mas quando não [. . .] é oferecido também formação. Formação, tem a Sala de Recursos e tem a técnica. Esse ano a gente teve a sorte de ter técnica, uma técnica competente. (P5).

Um dos apoios que temos é a Sala de Recursos, que tem um professor, na verdade específico para trabalhar com esse aluno, lembrando também que a maioria das escolas de rede municipal não disponibiliza dessa sala e na verdade algumas escolas tem essa dificuldade de não ter essa Sala de Recursos que seria uma sala com apoio pedagógico voltado ‘pra’ essa criança, mas sabe-se da carência, ‘né?’ que temos em toda a rede municipal e algumas escolas também não disponibiliza de uma acessibilidade para esses alunos, ‘pra’ que eles passam realmente ter um tratamento não diferenciado, mas que requer um apoio melhor para essas crianças. (P6).

Olha, nós diante de toda dificuldade ‘né’, que eu senti em sala e a diretora, a coordenadora, todo o corpo docente da escola, eles têm observado, eles perceberam como era a situação da Jamilly. Todos ajudaram, todos colaboraram, ‘né’. Então, o que que eles fizeram, solicitaram, a diretora solicitou da SEMED um acompanhamento específico ‘pra’ Jamilly, se teria que ter uma cuidadora, porque ela é uma criança que realmente ainda precisa trocar a fralda, então, como são vinte e uma crianças, precisava me deslocar ‘pra’ ir até o banheiro com Jamilly. Então, ela procurou a SEMED, solicitou esse acompanhamento e aí nós temos uma pessoa da SEMED que foi ‘né’, que está acompanhando a Jamilly. Ela foi conduzida para uma Sala de Recursos, ‘né’, em outro horário. Ela fica no vespertino conosco e pela manhã ela vai

para a Sala de Recursos e a gente ‘tá’ levando, fazendo tudo ‘pra’ ajudar essa criança da melhor forma possível. (P7).

Questão 10:

Nenhum. O apoio que a gestão nos dá é a Sala de Recursos que na escola tem. Além da Sala de Recursos que tem dois professores, o matutino que é a Adriana e o vespertino que é a outra professora, que eu não sei bem o nome, é [. . .] recebem esses alunos, que é diagnosticado como deficiência, mas isso aí, acho que é a Secretaria também que está inclusa, a Secretaria de Educação é um dos apoios que a gestão em si, encaminha esses pais, só que muitas vezes, nem a própria gestão tem sucesso pela falta da negativa dos próprios pais. (P1).

Bom, a gestora ela sempre ‘tá’ aqui perguntando, porque geralmente, a maior necessidade dele é em relação mesmo a ir ao banheiro, essa questão da higiene que ele ainda não, não faz sozinho. E ela sempre ‘tá’ aqui me perguntando tudo, já foi à SEMED pedir um apoio, mas até agora ainda não veio, ‘né’, então assim, o que ela pode fazer ela ‘tá’ fazendo ‘pra’ ajudar. (P2).

Pra’ mim é igual. Ela dar o suporte como para todos os alunos. Ela também, a nossa gestora, se a gente cobra dela, ela sempre se coloca à disposição ‘pra’ chamar alguém da área, ‘né’, olha nós estamos com essa dificuldade, aí ela chama alguém assim é . . . não dessa aluna, mas em outros momentos, de outros alunos, já . . . “olha, nós estamos observando esse aluno ‘tá’ assim, vamos encaminhar logo ‘pra’ sala de Recursos, vamos chamar alguém aqui ‘pra’ dar uma orientação, ‘pra’ saber como é que vai acontecer o trabalho” . . . mas aí, é como eu falo, falta muito esclarecimento, conhecimento e realmente algo assim, eficiente. Porque é muita conversa e pouca ação. (P3).

O apoio, elas estão sempre conversando conosco, é, querendo saber como é que está a criança, ‘né’, e esse apoio é bem presente na sala, elas estão sempre ali com a gente, elas acompanham. Tudo a gente ‘tá’ passando, ‘tá’ conversando na hora do planejamento, então quem tem alguma informação vai passando ‘pra’ elas, então é esse o apoio. No caso das atividades, não, porque nós temos uma cuidadora, alguém que ajuda na sala. (P4).

A antiga gestão, que a gente ‘tá’ ‘num’ processo de transição, ela era atuante, ela participava, ela ajudava, ela buscava material, até com reciclagem, trabalhava muito essa questão de buscar alternativas ‘pra’ gente trabalhar com o aluno em sala de aula, os que já passaram por aqui e ela se prontificava a ajudar, então ela, toda a escola na verdade, ela trabalha a questão da inclusão. Todos, do porteiro, todo mundo se sentia responsável pelo aluno inclusivo. (P5).

Bem, a gestão da escola com a coordenação pedagógica ela sempre procura orientar o professor para no caso, fazer uma avaliação desse aluno, reunir também com os pais, enviar esse relatório para a SEMED, ‘né?’, para que o aluno possa também participar desses recursos da Sala de Recursos que a escola disponibiliza, que tem um apoio pedagógico necessário ‘pra’ ele, ‘né?’, também ‘tá’ sempre se preocupando em fazer que esse aluno participe também de todos os projetos que a escola desenvolve, sempre colocando esse aluno ‘pra’ participar, interagir [. . .] interagir com os demais alunos de

modo integrado e faz dentro do possível o que é necessário ‘pra’ ajudar junto com a família. (P6).

Sempre assim, mas nossas formações, sempre mostrando, sempre conversando, que a gente precisa estar preparado, está correndo atrás dessa preparação, ‘pra’ acolher essas crianças, que a escola, ela precisa receber, ‘né’, que é lei, que embora a gente sabendo que nós não temos condições suficiente, mas que nós somos professores e que a gente precisa, de fato, receber essas crianças, ‘né’, a gente precisa receber essas crianças e acolher na melhor forma. Então assim, a gestão, ela ajuda. No momento que ela se deslocou ‘pra’ ir à SEMED, atrás de uma ajuda, já foi uma [. . .] já foi tudo no intuito de favorecer um melhor acompanhamento ‘pra’ gente. (P7).

Anexo F – Transcrição da entrevista realizada com a Técnica de Acompanhamento das escolas/ SAEE

Polo Cidade Operária – SAEE

Questão 1

“Eu atendo quinze escolas, e quinze pela tarde”.

Questão 2

E as atribuições dos técnicos, eu vou ‘tá’ resumindo ‘pra’ você, ‘tá’? Identificar as necessidades específicas dos estudantes matriculados; realizar individualmente avaliações pedagógicas dos estudantes; reunir com a equipe multidisciplinar para a realização da avaliação pedagógica, para discutir caso a caso, sobre os estudantes avaliados; elaborar síntese diagnóstica e encaminhar para a escola e Sala de Recursos Multifuncional; orientação e acompanhamento ao ensino comum junto à equipe escolar por atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes atendidos; promover orientações e flexibilizações curriculares; acompanhamento e orientação familiar; ministrar formações nas UEB’s; sensibilização e conscientização na área da educação inclusiva; articular, é, com gestores, coordenadores pedagógicos, professores para que o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, se organize coletivamente na perspectiva de educação inclusiva; promover em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, em todas as atividades da escola; orientar em conjunto com os demais educadores, a família, para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional dos estudantes; orientar, acompanhar e dá devolutiva para o SAEE do acompanhamento realizado; levantamento e entrega do senso escolar nos prazos determinados por eles e apresentar um relatório quadrimestral para a equipe de acompanhamento; orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigente, que assegure a inclusão educacional; tem também o acompanhamento com a família, o planejamento com o professor de Sala de Recurso e do ensino comum, é . . . Reuniões com o serviço da assistente social em conjunto com a família e a equipe escolar.

Questão 3

É . . . desafio que eu considero Luanna, é cada aluno que a gente recebe, que eu vejo cada aluno desse como desafio, tanto para o professor, como para o técnico que realmente faz o trabalho de acompanhamento, de orientação, de ‘tá’ ali . . . É ali na convivência, é trabalhando em conjunto com a escola . . . Agora dificuldade que eu encontro, é o número de escolas para atendimento. E, ‘muita’ das vezes, a acessibilidade das escolas torna o trabalho um pouco mais difícil, eu acredito que se tivesse um número um pouco mais reduzido de escola, talvez nós pudéssemos conseguir trabalhar, é o ideal, que a gente não consegue atingir o número de escolas

que a gente tem ‘pra’ atender, que se torna um pouco complicado. O atendimento é demorado demais, às vezes a gente passa, é, muito tempo ‘pra’ fazer uma avaliação, porque retorna depois de um mês ou quinze dias, a gente vai retornar na escola ‘pra’ poder sentar novamente ‘pra’ fazer a avaliação do aluno que ‘tá’ com suspeita de algum tipo de deficiência, então ‘pra’ mim, esses são os desafios. Eu espero que tenha contribuído contigo em alguma coisa do teu trabalho, qualquer coisa ‘tu’ pode mandar um áudio, mandar uma mensagem, que, se eu poder ajudar, estarei à disposição.

Anexo G – Transcrição da entrevista com a Técnica do Acompanhamento Educacional Especializado, Coordenação e Formação da Superintendência da Área de Educação Especial (SAEE)

Questão 1

Eu vou te passar os dados. Eu te entrego um documento oficial com esses dados. Por que nós temos cerca de 7000 alunos com deficiência hoje no censo. Só autista temos 445 aproximadamente na rede. ‘Pra’ te falar especificamente da Educação Infantil eu tenho que pegar o censo.

Questão 2

O que nós sempre sugerimos aqui é o trabalho com formação. Nós passamos anos trabalhando em formações nas escolas. Então a escola solicitava formação ‘pra’ qualquer um da clientela público alvo da Educação Especial e nós íamos, o que mais eles tinham pedido dos últimos anos é sobre a questão do TEA, o transtorno do Espectro Autista, só que nós estávamos percebendo que essas formações não estavam chegando muito a sala de aula. Então nós trabalhamos esse ano com uma grande formação ‘pra’ toda rede, e aí vem uma outra dificuldade por que o professor insistiu em dizer que ele não foi preparado ‘pra’ receber alunos com deficiência. E eu sempre digo, o senhor foi preparado ‘pra’ receber adultos-analfabetos? O senhor foi preparado ‘pra’ trabalhar em uma situação de violência? Mas a Educação Especial sempre grita mais do que qualquer outra discriminação, e é preconceito com a pessoa com deficiência, por que se o professor parar ‘pra’ estudar, observar, planejar de fato a aula, fazer aquela prática pedagógica reflexiva, observar por que o aluno não tá aprendendo, aí ele vai observar o que é importante ‘pra’ aquela criança ou não, quando eles me pedem formação sobre o TEA, por exemplo, sobre uma criança autista, uma criança autista não vai ser igual a outra. É individual mesmo, cada um tem sua história de vida, cada um tem suas funções sim e por isso é Transtorno do Espectro por que são sintomas bem diferentes. Deficiência Intelectual da mesma forma, deficiência física da mesma forma, tem pessoas com deficiência física que não conseguem mexer um dedo, tem pessoas com deficiência física que não andam. Então o que que nós sugerimos desde o ano passado, que esse profissional ele fique junto, tem o momento dele de planejamento e aí ele precisa do coordenador, do diretor da escola nesse momento que é importante planejarem juntos e o Técnico de Acompanhamento da Educação Especial, inclusive o professor da Sala de Recurso pode ajudar. No dia do meu planejamento estou precisando ‘pro’ aluno X com deficiência tal, da sala tal, então eu sou professor de 4 anos, eu vou me sentar ‘pra’ estudar o caso daquele estudante e isso é flexibilização curricular. Eu ‘tô’ pensando no currículo daquele estudante específico. Aí eu vou pensar, em como eu vou trabalhar o conteúdo quais os procedimentos e qual vai ser a avaliação, aí sim eu estou observando. As grandes formações que nós oferecemos, infelizmente não ‘tava’ surgindo efeito, por que é individualizado, enquanto o professor não tomar consciência disso, enquanto a gestão da escola, a coordenação, o diretor, não tomarem consciência de que aquele estudante ali, ele é aquela escola, ele não é da Educação Especial, ele faz parte do contexto como os demais, por que ontem mesmo saiu resultado, no Maranhão o índice de analfabetismo é enorme, crianças de 8 (oito) anos não sabem ler, não sabem fazer contas básicas, e é isso o trabalho tem que ser individualizado, cada sala de aula tem trinta, quarenta

peças diferentes naquele espaço, ‘num’ dá ‘pra’ avaliar todo mundo da mesma forma, independente se tem deficiência ou não, e aí vem a questão da necessidade especial, violência, situação de abuso, fome, tudo isso causa necessidade especial e aí a criança não aprende, e de logo é taxado de deficiente, quando na verdade, muitas vezes a deficiência tá no processo de ensino e não no estudante.

Questão 3

O desafio da inclusão é ter professores com vontade e que compreendam que a escola tem função social. Eu sou professora de inglês da rede, eu trabalhei dois anos como professora e aí por conta de uma especialização, eu fui chamada para a Educação Especial, por que eu fiz especialização na área e não tinha profissionais na área, não tinha concurso ‘pra’ área de Educação Especial, então quem tinha o conhecimento foram chamados e aí depois de alguns anos eu fiz o mestrado e minha pesquisa foi voltada também ‘pra’ área de Educação Especial participando de grupos de estudos também, mas sempre eu vejo, eu ouço a mesma coisa fala e eu trabalho é com formação de professores semanalmente, que o professor não foi preparado ao invés de tentar conhecer, ao invés de tentar observar o que esse aluno gosta, de que forma esse aluno aprende, e só quem pode responder isso é o aluno, quer um Manual de Avaliação saindo da rede, uma proposta de avaliação, aí eles querem, como é que é a avaliação do aluno com deficiência intelectual, eu não posso fazer uma avaliação, um documento ‘pra’ dizer como vai ser a avaliação, por que eu não conheço aquela pessoa, e é o professor que tem que me dizer como é que ele avalia, como é que o aluno dele aprende, não sou eu que digo ‘pra’ ele, não dá mais ‘pra’ se trabalhar nos modelos fechados, modelos clínicos, muitas pessoas pedem, eu quero saber qual o laudo, ‘pra’ que me serve um laudo clínico, se eu sou professora, eu tenho que confiar no pedagógico, eu tenho que confiar que eu sou professora, que eu sou capaz de compreender que naquele momento a habilidade que aquela criança tem ou ainda não tem, qual habilidade, por que ela ainda não está lendo e escrevendo, por que ela não consegue acompanhar letras, será que não falta trabalhar motricidade nessa criança, aí vem a importância do lúdico, da atividade motora envolvendo, porque, por que a criança não escreve, será que é por que ela não consegue segurar o lápis, às vezes a criança não consegue segurar um lápis, não tem pressão, não foi trabalhado a coordenação motora fina e ela tem dificuldade no momento, ‘tá’ ela não, o médico tem que mandar um laudo, ‘pra’ que vai me servir esse laudo, são observações que o professor pode fazer, mas ele se nega a fazer, ele pede formação, aí você vai dar formação, aí ele diz “Ah, ‘pra’ vocês é tudo fácil”; não é fácil, é muito estudo, é muita pesquisa, muita observação, mas o principal problema são ainda as barreiras, aí vem a questão das barreiras arquitetônicas, quando o local não está acessível, e às vezes eu tenho até um local acessível, tenho material didático, mas aí vem a barreira atitudinal, as pessoas se negam a dar direito às outras pessoas e aí, só falar a questão da gestão, quando a gestão, os gestores também fazem formação. Todo ano eu informo ‘pros’ gestores que a matrícula é feita direto nas escolas, mas eles insistem em mandar o estudante ‘pra’ cá ‘pra’ que a gente encaminhe, e aí já faz uma segregação, por que que todos mundo vai ‘pra’ escola e o aluno com deficiência vem ‘pra’ cá? Ele tem que ir ‘pra’ escola, o gestor é que procura a rede, mas há uma quebra, quando eu vou ‘pra’ escola, dou formação ‘pro’ professor, o gestor nunca tá presente, ele tem uma reunião, ele tem algo importante, ou seja não é importante ‘pra’ ele o momento da formação, quando tem formação de coordenação pedagógica, poucos estão presentes, os coordenadores não levam ‘pra’ escola, tudo o que eles aprendem na formação. Então

aí que dá formação de manhã, de tarde e de noite. Nós temos 7 (sete) cursos em andamento aqui na área da Educação Especial, e esses cursos é só 'pra' rede municipal, mas infelizmente, a pessoa aprende aqui, mas o reflexo lá na sala, acaba sendo muito pouco, apesar das formações.

Anexo H – Imagens das instituições de ensino visitadas durante a pesquisa



Figura 1. Entrada da UEB Cecília Meireles
Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 2. Rampa da entrada da UEB Jean Noberto
Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 3. Entrada da UEB Jairo Rodrigues
Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 4. Fachada da UEB Recanto dos Pássaros
Fonte: Dados da pesquisa.