

**ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-UEG
UnU LUZIÂNIA
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM GESTÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

PEDRO VINICIUS BARRETO SOUZA

**EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
ações-reflexões da gestão escolar.**

LUZIÂNIA/GO

2023

PEDRO VINICIUS BARRETO SOUZA

**EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
ações-reflexões da gestão escolar.**

Dissertação apresentada ao PPGET – Programa de Pós Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG – Universidade Estadual de Goiás, UnU Luziânia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roseli Vieira Pires

LUZIÂNIA/GO

2023

S729e Souza, Pedro Vinicius Barreto

Efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar. / Pedro Vinicius Barreto Souza. – Luziânia, 2023.
124 f.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária de Luziânia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão, Educação e Tecnologias.

Orientador: Marcelo Duarte Porto

1. Gestão escolar. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência. I. Porto, Marcelo Duarte. II. Título.

CDU 376



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD/UEG)

Na qualidade de titular dos direitos de autor / autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a **Lei nº 9610/98**, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: PEDRO VINICIUS BARRETO SOUZA

E-mail: pedroviniciusbarreto@hotmail.com

Dados do trabalho

Título: EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ações-reflexões da gestão escolar.

Tipo

- () Tese () Dissertação () Dissertação e Produto Técnico Tecnológico (PTT)
() Tese e Produto Técnico Tecnológico (PTT)

Curso/Programa: PPGET – Programa de Pós Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias.

Concorda com a liberação do documento:

SIM

NÃO

Assinalar justificativa para o caso de impedimento e não liberação do documento:

- Solicitação de registro de patente;
 Submissão de artigo em revista científica;
 Publicação como capítulo de livro;
 Publicação da dissertação/tese em livro.

Período de embargo é de **um ano** a partir da data de defesa, prorrogável por mais um ano.

Em caso de não autorização, o período de embargo será de **até um ano** a partir da data de defesa, caso haja necessidade de exceder o prazo, deverá ser apresentado formulário de solicitação para extensão de prazo para publicação devidamente justificado, junto à coordenação do curso.

PRP
pro-Reitoria de
Pesquisa e
Pós Graduação



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

Luziânia, GO, 01/09/2023



Assinatura autor (a)



Assinatura do orientador (a)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, bem como, as demais conquistas, primeiramente ao Supremo Ser (DEUS), por ser a primazia em minha vida, autor dos meus caminhos e meu guia. Aos familiares, aos amigos, aos colegas, ao corpo docente, aos orientadores, ao coordenador do PPGET, aos colaboradores da UEG e demais coadjuvantes inseridos diretamente e/ou indiretamente nesse processo, dedico os meus sinceros votos de respeito, altiva estima e grande apreço.

Eterna GRATIDÃO!

AGRADECIMENTOS

Grato sou ao Fiel Mentor e Criador dos altos céus (DEUS) e aos pastores/líderes espirituais pela força, coragem e determinação dada diariamente, iluminando de maneira especial os meus pensamentos, levando-me a buscar mais conhecimento durante toda a caminhada percorrida e pelo sustento em todas as etapas elencadas no processo educacional.

Aos meus familiares, que com muito carinho, paciência, compreensão, respeito e apoio incondicional não mediram esforços para que eu chegasse a esta etapa de vida.

Aos amigos e colegas, pelo incentivo, companheirismo, consideração, contribuição constante e pelo sólido convívio que construímos.

Ao corpo docente, orientadores, coordenador do PPGET e colaboradores da UEG pautados pela flexibilidade e firmeza orientaram-me nas reflexões advindas do estudo, com extraordinária paciência, direção, amizade, incentivo, compreensão, didática, metodologia e postura ético-profissional caminharam comigo durante a elaboração da presente dissertação. Assim sendo, contribuindo decisivamente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Agradecido estou pelo apoio moral, estímulos e ideias inovadoras que me conduziram até o final desta jornada. (*“Feliz daquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”*. – Cora Coralina)

Aos demais coadjuvantes que fizeram parte e/ou presentes na trajetória acadêmica, meu MUITO OBRIGADO pela participação e empenho.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

Albert Einstein

Instrua o homem sábio, e ele será ainda mais sábio; ensine o homem justo, e ele aumentará o seu saber.

Provérbios: 9.9

EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ações-reflexões da gestão escolar.

SOUZA, Pedro Vinícius Barreto¹

RESUMO: A presente dissertação aborda a temática sobre a efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar, tema este que se configura enquanto objeto de pesquisa do Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias da UEG/UnU - Luziânia. Partindo dessa premissa, o objetivo principal é investigar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas. Para isso, os objetivos específicos se estruturam em: Levantar o papel ocupado pelo grupo do gestor escolar na construção, consolidação e oferta de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência; Avaliar o plano de gestão escolar para a educação inclusiva para estudantes com deficiência; Conhecer as ações/atitudes, procedimentos, materiais pedagógicos e perspectivas sob a qual a educação inclusiva da unidade escolar tem sido proposta e implementada para estudantes com deficiência e Analisar como os gestores escolares viabilizam o processo da educação inclusiva para estudantes com deficiência. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se como método a observação qualitativa, pesquisa documental (realizada com fins de se buscar de informações nos documentos do Colégio Municipal Boas Novas da cidade de Israelândia-GO), pesquisa bibliográfica (levantar obras publicadas e referências teóricas por meios escritos e eletrônicos com a temática afins), pesquisa descritiva (propor buscas e descrever objetos/sujeitos em seu ambiente) e fazendo uso da entrevista de maneira semiestruturada e objetivada ao grupo gestor da unidade escolar, sendo: diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e coordenador(a) de A.E.E – Atendimento Educacional Especializado, visando reunir as literaturas produzidas sobre os temas em discussão. Ao final deste trabalho apresentar-se-á as concepções de gestão escolar, gestão democrática e educação inclusiva que possibilite vislumbrar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas no envolvimento de todas as pessoas, independentemente das suas especificidades, driblando assim, as conjecturas contraproducentes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Inclusão. Grupo Gestor.

¹Acadêmico do PPGET - Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Luziânia. E-mail: pedroviniciusbarreto@hotmail.com

ABSTRACT: This dissertation addresses the issue of implementing inclusive education for students with disabilities: actions-reflections of school management, a theme that is configured as a research object of the Master in Management, Education and Technologies of UEG/UnU - Luziânia. Based on this premise, the main objective is to investigate the role of the management group in the implementation of an educational process that develops inclusive practices. For this, the specific objectives are structured in: Raise the role played by the school manager group in the construction, consolidation and offer of an inclusive education for students with disabilities; Evaluate the school management plan for inclusive education for students with disabilities; Knowing the actions/attitudes, procedures, pedagogical materials and perspectives under which the inclusive education of the school unit has been proposed and implemented for students with disabilities and Analyzing how school managers make the process of inclusive education possible for students with disabilities. For the development of this work, qualitative observation, documentary research (carried out with the aim of seeking information in the documents of the Colégio Municipal Boas Novas in the city of Israelândia-GO), bibliographical research (raising published works and theoretical references by written and electronic means with related themes), descriptive research (proposing searches and describing objects/subjects in their environment) and making use of the interview in a semi-structured and objective way to the management group of the school unit, being: principal, deputy director, pedagogical coordinator and coordinator of A.E.E - Specialized Educational Assistance, aiming to gather the literature produced on the topics under discussion. At the end of this work, the concepts of school management, democratic management and inclusive education will be presented, making it possible to glimpse the role of the management group in the implementation of an educational process that develops inclusive practices in the involvement of all people, regardless of their specificities, thus circumventing the counterproductive conjectures.

KEYWORDS: School. School management. Inclusive education. Inclusion. Management Group.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Distinção entre Integração X Inclusão | 60 |
| QUADRO 2 – Quebra de ideia paradigmática entre Integração e Inclusão | 61 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| MEMORIAL - HISTÓRIAS E REFLEXÕES | 15 |
| Contexto Geral e Histórico | 15 |
| Identificação Pessoal..... | 17 |
| Trajetória Escolar - Educação Infantil e Ensino Fundamental | 18 |
| Trajetória Acadêmica - Ensino Superior..... | 21 |
| Trajetória Profissional..... | 21 |
| Trajetória Acadêmica - Mestrado Acadêmico | 24 |
| | |
| INTRODUÇÃO | 27 |
| | |
| 1.GESTÃO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .. | 33 |
| 1.1 Gestão escolar e seu contexto histórico | 38 |
| 1.2 Novos horizontes da gestão escolar | 40 |
| 1.3 PPP – Projeto Político Pedagógico, sua elaboração, organização, ações e exequibilidade . | 45 |
| 1.3.1 Currículo escolar | 47 |
| 1.3.2 Aspectos que orientam a elaboração e organização do PPP – Projeto Político Pedagógico..... | 49 |
| 1.4 Gestão democrática e educação inclusiva: alusões para o grupo gestor | 50 |
| | |
| 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O PRISMA DA GESTÃO ESCOLAR..... | 55 |
| 2.1 Perspectiva da gestão escolar e da educação inclusiva no contexto educativo..... | 55 |
| 2.2 Integração X Inclusão | 57 |
| 2.3 Inclusão escolar..... | 61 |
| 2.4 Alusões éticas na educação inclusiva | 64 |
| 2.5 Diversidade escolar..... | 65 |
| 2.6 Importantes adequações | 68 |
| 2.7 Avaliação na educação inclusiva | 69 |
| | |
| 3. MATERIAIS E MÉTODOS..... | 74 |
| 3.1 A observação qualitativa..... | 76 |
| 3.2 A pesquisa descritiva | 79 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.1 O cenário de pesquisa..... | 80 |
| 3.2.2 A coleta dos dados e os instrumentos na pesquisa descritiva | 81 |
| 3.3 Perfil dos profissionais e trajetória de trabalho..... | 83 |
| 3.3.1 Diretora..... | 84 |
| 3.3.2 Vice-Diretora..... | 85 |
| 3.3.3 Coordenadora Pedagógica..... | 85 |
| 3.3.4 Coordenadora de A.E.E – Atendimento Educacional Especializado..... | 86 |
| 3.3.5 Contexto e trajetória histórica | 86 |
| 3.3.6 Ato normativo de autorização e funcionamento do Colégio..... | 87 |
| 3.3.7 Estrutura física do colégio e condições de acessibilidade..... | 88 |
| 3.3.8 Recursos materiais e pedagógicos..... | 89 |
| 3.3.9 Gestão de pessoas..... | 89 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 90 |
| 4.1 Temporalidade que a U.E (unidade de ensino) trabalha com a educação inclusiva | 90 |
| 4.2 Percepção de escola inclusiva..... | 92 |
| 4.3 Atitudes, procedimentos administrativos e pedagógicos efetivos para o processo de inclusão..... | 95 |
| 4.4 Materiais e ações específicas | 97 |
| 4.5 Conscientização e viabilização da inclusão escolar..... | 101 |
| 4.6 Impasses, resistências e/ou desafios vivenciados pelo grupo gestor com a educação inclusiva..... | 105 |
| 4.7 Análise e avaliação dos resultados dos estudantes com deficiência | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS..... | 115 |
| APÊNDICES..... | 122 |
| APÊNDICE A – script de entrevista..... | 123 |
| APÊNDICE B – fotografias..... | 124 |

MEMORIAL - HISTÓRIAS E REFLEXÕES

Contexto geral e histórico

Maria Barreto e Octaviano Barreto, meus bisavôs, foram um casal que deixou muitos sinais positivos de influência na sociedade Israelandense, descendentes que desde a década de 40 estão presentes na cidade de Israelândia/GO, em Iporá e outras localidades. Maria Barreto virou nome do Colégio Estadual em Israelândia e o Octaviano é lembrado como o garimpeiro sortudo que pegou às margens Rio Claro uma pedra de diamante de 36 quilates, com a qual fez a vida da família ser materialmente melhor. Sua esposa Maria Barreto era uma mulher de muita iniciativa e que, certa vez, coordenou um mutirão de 60 homens para que o Monchão do Vaz (antigo nome de Israelândia) tivesse sua primeira igrejinha, um local para orações, feito de adobe. Além disso, embora não fosse letrada, incentivou para que todos da família estudassem. Com isso, a família Barreto ocupou e ocupa espaços importantes na sociedade, na educação, inclusive na geração atual de Israelândia. A história dos meus bisavôs Octaviano/Maria Barreto começa em Correntina, na Bahia, onde eles moravam e se casaram.

No começo da década de 40, eles fizeram aquele trajeto de muitos: deixaram sua terra para virem para Goiás. Octaviano era atraído pelo garimpo no Rio Claro, cujas margens tinham muitos aventureiros em busca de riqueza. Enquanto ele se dedicava ao garimpo, Maria Barreto era uma liderança comunitária no pequeno povoado do Monchão do Vaz.

Octaviano, garimpava e detinha comércio de secos e molhados no povoado, na Rua Santa Luzia, onde os filhos cuidavam, por que ele acabava sempre voltando ao garimpo, que era o que realmente gostava de fazer. Outro investimento da família foi na primeira pensão do lugar, da qual cuidava a Dona Maria Barreto, acolhendo os garimpeiros que vinham para a localidade, tentar a sorte. E em meio a essas atividades todas, de assuntos do interesse coletivo do Monchão do Vaz e depois de Israelândia, à medida que o tempo passava, os Barretos foram criando numerosa prole.

Discurso agora sobre os filhos, que foram 14. Quando o Octaviano ficou viúvo, ele se casou outra vez, ele ainda teve mais 5 filhos. O primeiro filho de Octaviano/Maria Barreto foi o José, que na verdade foi nascido em Correntina e veio primeiro que o pai para Goiás, o influenciando a vir logo depois. José Barreto (meu avô), foi comerciante em Israelândia. Ele se casou com Josefina Gomes Barreto, conhecida como Dona Zu (minha avó), que tinha chegado também da Bahia. A história da família da Vovó (Dona Zu) também rendeu descendentes importantes para compor a

sociedade local. O pai da Vó Zu foi barbeiro a vida inteira, mesmo morando entre garimpeiros, nunca foi em busca de pedras preciosas. Ele, com a esposa Miquelina Maria de Queiroz deixou Santana dos Brejos, queria ser barbeiro em um local onde pudesse ganhar mais dinheiro. Vindo da Bahia, passou direto pelo Monchão do Vaz, na década de 40 e foi tentar a sorte em um local que também começava a ser povoado: Barra do Garças, mas ficou pouco tempo lá, decidiu que seria melhor o Monchão do Vaz, pois tinha na beira do Rio Claro milhares de garimpeiros.

O salão dele prosperou em clientela e condições para criar a família. Ele tinha trazido três filhas adolescentes da Bahia: Elvira (minha tia mais velha) e Marinalva (minha tia), além da minha avó Josefina (Dona Zu). Elvira, com 14 anos, ao passar por Monchão do Vaz, quando a família seguia para Barra do Garças, ficou na localidade pois foi pedida em casamento, Marinalva casou-se mais tarde. Quanto a Josefina, a Dona Zu (vovó), ao se casar com o (vovô) José Barreto (que também era do garimpo e do comércio), gerou uma grande prole para compor a sociedade local, inclusive, com as mulheres da família todas propensas para atuar na educação. Josefina (Dona Zu), e José Barreto foram respeitáveis pioneiros da cidade. Iracema Barreto (minha tia), a filha mais velha, era uma dessas professoras da família e se casou com o Ademar Cardoso, ex-prefeito de Israelândia-GO em dois mandatos e liderança da Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Zélia Barreto (minha tia), de atuação na área administrativa da educação, casou-se com Neiva Pinheiro Cotrin, de atuação na área de garimpo e borracheiro. A então professora Célia Barreto (minha tia), filha de José/Zu, casou-se com Edilson, operador de máquinas. O filho Josélio Barreto (meu tio) foi bancário e morreu com pouca idade. Vânia Barreto Gomes de Souza (minha mãe), outra professora, casou-se com Odivaldo Dias de Souza, produtor rural, a qual tem dois filhos sendo: Elaine Juliana Barreto Souza e Pedro Vinícius Barreto Souza. José Barreto e Pedro Barreto (meus tios) são filhos solteiros. José Barreto, desde criança tem uma especificidade, até o momento minha avó (Dona Zu) não investigou o caso para saber qual é a deficiência propriamente dita, suspeita-se de DI (deficiência intelectual) leve. Pedro Barreto destaca-se na área administrativa do ensino público estadual, onde se encontra em um cargo importante.

Voltando a falar da descendência de Octaviano e Maria Barreto é preciso registrar sobre os filhos: Noemia Barreto Martinelli, que teve escritos/livros publicados. Teve também a filha Neusa Barreto e um filho de nome também Octaviano Barreto. Outros filhos, sendo estes: Hélio Barreto, Félix Barreto e a filha Natália (a Natinha). Da união deles, um dos filhos é o Padre Djalma Barreto Neves, Doutor em Ciência da Religião e conhecido em todo Estado de Goiás pela transmissão da

Santa Missa em Seu Lar, pela TV Anhanguera. A Família Barreto que desde décadas atrás sempre teve destaques já elegeu vereadores para a Câmara Municipal de Israelândia, a exemplo de Landulgo (Tuchinha) e Félix Barreto.

Na nova geração vários se destacam, dentre eles: Maria Olinda Barreto, respeitada historiadora em nossa região, professora universitária e que chegou a ser diretora da unidade Universidade Estadual de Goiás (UEG) em Iporá e Pró-Reitora da referida instituição de ensino. Graziela Barreto (filha de Zélia Barreto e Neiva Cotrin) é servidora do Ministério Público na Comarca de Iporá. Ana Isabela (filha de Célia Barreto) se destaca na área da saúde pública. Dentre a geração ainda mais jovem dos Barretos, destaca-se, Pedro Vinícius Barreto Souza (filho de Vânia Barreto e Odivaldo Dias), que é administrador, teólogo, matemático, letrólogo e pedagogo, especializado em MBA Gestão de Pessoas, Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação a Distância, professor de educação básica e ensino superior no município de Iporá/GO, Delegado Regional do C.R.A – Conselho Regional de Administração do Estado de Goiás e pertencente a membresia e ao corpo de obreiros/ministerial da Igreja Assembleia de Deus, Ministério de Madureira, campo de Iporá/GO. São muitos os Barretos que honram o nome da família em diferentes cargos ou ocupações profissionais em Iporá, Israelândia e outras cidades até o vigente momento.

Obs.: Parte dos relatos supramencionados fazem parte do livro: Formação da Sociedade Iporaense.

Identificação Pessoal

Chamo-me Pedro Vinícius Barreto Souza; brasileiro, solteiro, cristão, com formação superior, especialista em diversas áreas e cursando no presente momento o Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias. Nascido em 27 de abril de 1.992 na cidade de Iporá, Estado de Goiás. Minha infância, juventude e fase adulta foi constituída no interior de Goiás, em uma cidade chamada Israelândia/GO, de aproximadamente 2.560 habitantes.

Somos um casal de irmãos, minha irmã Juliana Barreto, é a primogênita, possuímos uma diferença de idade de 7 anos. Sou o caçula da família, não concebido em minha casa como o filho mais novo, mais o único neto homem da Família Barreto, no que trata a linhagem dos meus avós: José Barreto e Josefina Gomes Barreto. Na família, chegamos à quarta geração de filhos, netos, bisnetos e tataranetos. Meu avô, veio a óbito, mas a vovó com seus 90 anos de idade contempla

suas gerações constituídas/continuadas e festeja com a casa cheia quando nos reunimos em datas célebres. Desta forma, entre netas, bisnetas e tataranetas, somente eu, como neto homem. Mamãe e papai sempre trabalharam para nos criar e sempre estivemos aos cuidados da vovó Josefina Gomes Barreto (dona Zú) e da tia Célia Barreto, para que meus pais cumprissem seus ofícios profissionais.

Vovó, Josefina Barreto, hoje, uma senhora de 90 anos, casada aos 16 anos de idade, mãe de 10 filhos (vivos e outros que não chegaram a nascer), sendo 06 filhas mulheres e 04 filhos homens, viveu 60 anos casada e em seguida separada pela morte que ceifou meu vovô José Barreto, com 74 anos, morte ocasionada por um derrame. Desde muitos anos, é de costume familiar, almoçarmos todos os domingos juntos. Onde os familiares de Israelândia/GO, Iporá/GO, Goiânia/GO, Fazenda Nova, Palmeiras de Goiás e demais lugares adjacentes, costumam reunir-se para desfrutar das iguarias da família Barreto, uma boa conversa e uma tarde curtindo sorrisos e lágrimas das boas lembranças que tivemos.

Desde criança até os dias hodiernos, sempre presei por ser uma pessoa de bem, pois trago sobre mim os traços de uma criação simples e humilde.

Trajetória Escolar: Educação Infantil e Ensino Fundamental

A minha trajetória educacional inicia-se com a educação básica, fundamentada pelas escolas públicas da cidade de Israelândia-GO. Sempre me dediquei aos estudos desde pequeno, pois, tenho até o presente momento uma família, e sendo mais preciso, uma mãe que sempre me incentivou a estudar e a crescer nos estudos.

Ao ingressar na Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho fiz a Educação Infantil. Escola que antes era chamada de Instituto Evangélico Educacional e Social Boas Novas foi uma Associação civil de caráter beneficente, cultural e educacional sem fins lucrativos e de duração indeterminada, cuja sigla era IEESBN. Fundado em 30 de julho de 1990 de acordo com as normas das leis Federais, Estaduais e Municipais; tendo prédio comum à sede da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, a qual tem foro na cidade de Israelândia-Goiás. Recebeu este nome baseado em uma passagem bíblica registrada no livro de Hebreus, capítulo 4, versículos 2. “Porque também a nós foram pregadas as boas novas, assim como a eles; mas a palavra da pregação nada lhes aproveitou, porquanto não chegou a ser unida com fé, naqueles que a ouviram”.

Devido ao grande número de crianças evangélicas e o fato da sociedade contar com uma escola estadual e municipal e a mesma não comportar o grande número de alunos que ora apresentavam-se, surgiu a necessidade de criar a Entidade Evangélica.

O Pastor Valdirom Alves Coelho, foi o patrono da escola, ele é natural de Iporá-Goiás, nascido aos 26 dias do mês de janeiro de 1955.

O Instituto Evangélico Educacional e Social Boas Novas era conveniado com o município por meio da lei nº 522/PMI/90 de 03 de dezembro de 1990. A primeira autorização foi por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 121 de 18 de dezembro de 1991. Com base no processo nº 8550689 de 29/07/1992, Parecer CEE nº 1.135/93.

Com o transcurrir dos anos o IEESBN – O Instituto Evangélico Educacional e Social Boas Novas fez a fusão com a Prefeitura local e passou a ser Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho e posteriormente, CMBN – Colégio Municipal Boas Novas.

O Colégio Municipal Boas Novas, localizado na Avenida Vereador Jovito Ferreira Soares, s/nº, centro – Israelândia/GO. Fone: (64) 3678-1305 – E-mail: boasnovaseducacao@hotmail.com. Criado pela Lei de nº. 8.408/99 - Diário Oficial nº 12.950. Autorização de Funcionamento: nº. 4643 de 19/01/2003. Reconhecimento (última portaria) válido por 10 anos nº. 5.191 de 09.12.2003. Denominação (ultima Lei) nº. 8.408 de 19.01.2004. Ensino Médio - implantação nº. 0833/98 SEC 12/02/2004 - Autorização de Funcionamento 5846/99 SEC 30/12/2004. Resolução nº750/2012 e Reconhecimento 6º ao 9º ano e Ensino Médio - Resolução CEE/CEB Nº 568 de 13 de setembro de 2019 até 31 de dezembro de 2024.

O colégio mantém a Educação Infantil e Ensino Fundamental I nos dois turnos sendo: Matutino: 1º Ano A e 2º Ano A. Vespertino: Educação Infantil Fase I e II, e Ensino Fundamental: 1º ano B, 2º ano B, 3º ano U, 4º ano U e 5º Ano U. Em conformidade com a legislação em vigor Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino: Lei de nº 492 de 23 de abril de 2009. Resolução de Autorização e Funcionamento da Unidade: Resolução CME nº 02, de 04 de abril de 2011.

O Colégio Municipal está bem localizado em terreno plano e com sede própria, à Avenida Vereador Jovito Ferreira Soares s/nº, esquina com Avenida Rio Claro, centro, Israelândia/GO. O local é de fácil acesso com via pavimentada. Foi construído tendo por finalidade a educação no ano de 1995, usando recursos financeiros do Município.

Fazem parte da vizinhança residências, comércios, cadeia pública e o Colégio Estadual Maria Barreto, por ser um colégio centralizado não tem problemas com veículos ou poluição sonora.

A área atinge um total de 1.235,82 m² e encontra-se cercada com muro de tijolo, o mesmo possui calçadas.

A água utilizada é tratada e distribuída pela Empresa de Saneamento Básico de Goiás S. A (SANEAGO).

A coleta de lixo é feita regularmente pelo serviço de limpeza urbana, bem como, o asseio da avenida e da rua. A limpeza da área interna é mantida pelos auxiliares de serviços gerais da própria unidade.

O fornecimento de energia elétrica é de responsabilidade da ENEL (Entidade Nacional de Eletricidade) e mantida pela Prefeitura Municipal.

A clientela do Colégio é de nível sócio econômico e cultural médio e baixo, sendo que a maioria dos pais ou responsáveis dos estudantes menores de idade são trabalhadores rurais e/ou funcionários públicos. O colégio apresenta um número de matrículas consideravelmente bom. No que concerne aos estudantes com necessidades educacionais especiais, as deficiências existentes por maioria dentro da unidade escolar são: TEA – Transtorno do Espectro Autista, TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, DI – Deficiência Intelectual e distúrbios/transtornos na aprendizagem.

Quanto ao aspecto financeiro, o Colégio recebe recursos do FUNDEB, FNDE e PDDE. O Colégio promove alguns eventos para fins lucrativos como festa junina, feira folclórica, bingos, rifas, tendo o objetivo de melhorar o bom desenvolvimento do colégio e contribuir com projetos internos e externos à/da unidade escolar.

Recentemente construída e inaugurada a Biblioteca Municipal, um prédio com edificação moderna/contemporânea, a qual leva o nome da minha tia, professora Zélia Barreto, anexo ao Colégio Municipal Boas Novas.

Já no Colégio Estadual Maria Barreto, escola cujo o nome é em homenagem a minha bisavó Maria Barreto, pioneira da cidade de Israelândia-GO. No Colégio Estadual Maria Barreto cursei o Ensino Fundamental I de 1º ao 4º ano, onde institui o meu processo de alfabetização e o Ensino Fundamental II de 5º ao 8º ano, bem como, o Ensino Médio, na mesma unidade. Onde continuei a aprender, e edifiquei os passos de uma boa e efetiva educação.

As notícias da existência de abundantes e preciosos minérios fizeram com que vários garimpeiros com suas famílias se instalassem às margens do Rio Claro e do Córrego do Vaz,

começando assim, as construções de rústicas moradias, e também atividades agropastoris e comerciais.

Em virtude do grande desenvolvimento alcançado com a chegada dos aventureiros foi criado o distrito Monção do Vaz, com a jurisdição da Cidade de Iporá-GO a 27 km de distância.

O progresso continuou na localidade até 14 de novembro de 1958 através da Lei Estadual nº. 2114/58 passando à condição de município pleno, com o nome de Israelândia, em homenagem a um dos batalhadores pela emancipação do município, o Sr. Israel de Amorim.

O Colégio Estadual Maria Barreto nasceu de um sonho da idealizadora senhora Maria Barreto, a qual tinha expressividade na cidade. Localidade a qual tinha como atividade principal a extração de ouro e pedras preciosas.

Na administração do primeiro prefeito eleito Benedito Marquez Guimarães teve início a construção do primeiro pavilhão com quatro salas de aulas o qual foi denominado Grupo Estadual Maria Barreto, com o transcurso dos anos, passando a ser chamado de Colégio Estadual Maria Barreto.

Tal colégio recebeu diversas gerações da Família Barreto em variados tempos e décadas, como estudantes e posteriormente vários membros da família retornam como funcionários da unidade de ensino, para trabalharem como professores e no setor administrativo.

Ressalta-se que o Colégio Estadual Maria Barreto é bem-conceituado na cidade, graças ao espírito acolhedor dos profissionais e professores que ao longo dos tempos deu e dá o melhor em benefício da comunidade.

Assim sendo, os relatos sobre o Colégio Municipal Boas Novas e Colégio Estadual Maria Barreto enchem-me de orgulho em saber que fazemos parte da história de ambas unidades de ensino.

Portanto, como estudante de escola pública em uma pequena cidade de aproximadamente 2.887 habitantes, fica a expressão das marcas de uma família simples, humilde, educadora e hospitaleira. Venho de uma família que há várias gerações conta com professores formados pelas inúmeras instituições de ensino, sendo federal, estadual e de iniciativa privada... Família esta, de grande fomentação para minha profissão de professor, bem como, a da minha irmã Elaine Juliana Barreto Souza, como professora, fortemente advindas da mãe, mulher de garra que exerce suas funções escolares a mais de 35 anos de educação, até o presente momento de forma exímia.

Trajetória Acadêmica: Ensino Superior

As informações relevantes sobre minhas formações universitárias principiaram em 2010, como o primeiro curso que foi bacharel em administração pela FAI – Faculdade de Iporá. No ano de 2013 estava concluindo o ensino superior e no mesmo ano de conclusão, iniciei minha primeira especialização em MBA em Gestão de Pessoas. Ao término do ano de 2013 conclui minha graduação e especialização pela mesma instituição. Logo em seguida, em 2014 iniciei o segundo curso superior, Bacharel em Teologia, pela FATAD – Faculdade Teológica das Assembleias de Deus. Como possuidor de cursos bacharéis, queria ter uma licenciatura, afim de buscar mais conhecimento e abrir novos horizontes em minha caminhada educacional/acadêmica. Assim sendo, iniciei o terceiro curso superior, licenciatura em Matemática (área correlata ao curso de administração pelas exatas conexas ao curso) no ano de 2015 pela FAFIBE – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança. Logo em seguida, iniciei o quarto curso superior, licenciatura em Pedagogia pelo IESAE – Instituto de Ensino Superior Albert Einstein e aproveitando os currículos, grades e créditos, iniciei o quinto curso superior, licenciatura em Letras pela FAFIBE – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Boa Esperança.

Em contínuo e entretencido ato, fui cursando as especializações que seguiram no rol do currículo, registrada pela FABEC – Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, em Docência do Ensino Superior/Docência Universitária. Pela mesma instituição, continuei os estudos, fazendo a terceira especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pela UNIP – Universidade Paulista, cursei a quarta especialização em Educação a Distância. E por último pelo IBC – Instituto Brasileiro de Coach, cursei a especialização em Coach e Análise Comportamental.

Como atividades complementares, obtive inúmeras, as principais listadas são: Disseminador em Educação Fiscal; Concurso de Linguagens Expressiva da Comissão da Criança e do Adolescente; Capacitação Inclusiva e Práticas Pedagógicas; Extensão Universitária Acadêmica Profissional & Self Coaching; Curso de Psicologia da Educação na formação de professores e dentre outras.

Trajetória Profissional

Desde bem pequeno sempre muito responsável com tudo que me envolve/cerca, fui então ensinado a trabalhar. Primeiramente a cumprir com as obrigações domésticas, primeiramente, com

as da fazenda, onde até o momento meus pais tinham um pedaço de terra. Confesso que nunca tive muito apreço e aptidão com os trabalhos rurais. Os educacionais sempre me arrebataram em primeira instância.

Em dezembro de 2009, com o Ensino Médio concluso há poucos dias, com apenas 17 anos de idade, no período do almoço recebo em casa a visita de uma autoridade legislativa, oferecendo-me um emprego ofertado pelo executivo municipal, onde iniciei meu primeiro emprego na Prefeitura de Israelândia/GO, para o cargo de analista técnico do Cadastro Imobiliário e Cadastro Econômico Social.

Logo em seguida, foi-me ofertado a oportunidade de contribuir com o Ministério Público do Estado de Goiás, no cargo de Articulador do Projeto Ser Natureza, onde a principal atividade era alongar a Política Municipal do Meio Ambiente em consonância com as diretrizes da Política Nacional do Meio Ambiente, tendo por objetivo, a inspeção da garantia na qualidade de vida dos habitantes do município, concernente a preservação, melhoria e recuperação dos recursos naturais.

Em continuidade, recebi um convite para compor o C.M.D.C.A – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescentes, de Israelândia – Goiás – (Agente Voluntário), atuando como vice-presidente. Logo em seguida, a Secretaria Municipal de Assistência Social de Israelândia/GO, fez-me um convite para compor o C.M.A.S – Conselho Municipal de Assistência Social, quando fui eleito por unanimidade o presidente do conselho.

Também obtive experiência junto ao Poder Judiciário – TJGO – Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (Fórum da Comarca de Israelândia - Goiás), como Assistente Judiciário na Contadoria Judicial.

Junto ao Poder Legislativo - Câmara Municipal de Israelândia-Goiás, atuei como Secretário Executivo Adjunto, tendo como atividades principais, a preparação de resoluções, atas, ofícios, certidões, solicitações, requerimentos, convites, declarações, decretos, pareceres e outras peças escritas; manter o decoro; convocar sessões ordinárias e extraordinárias; comunicar os vereadores das convocações oriundas do(a) prefeito(a); superintender a organização da pauta dos trabalhos legislativos; anunciar a matéria a ser votada e proclamar o resultado da votação; interpretar o Regimento Interno; proceder à verificação do quórum; ordenar as despesas; ponderar os balancetes da Câmara e dentre outras execuções.

Em ato contínuo atuei como membro do Conselho Municipal de Habitação de Interesse Social (C.M.H.I.S) de Israelândia – Goiás.

Minha trajetória como professor do ensino superior inicia-se na FAI – Faculdade de Iporá, como Coordenador do Curso de Bacharel em Administração e Coordenador do Curso Tecnólogo em Gestão Hospitalar, em 2014. Fui acadêmico de graduação e especialização na mesma instituição de ensino superior, com término em dezembro do ano de 2013. Conexo a mesma instituição, obtive e tenho até o momento vigente, experiências como Professor Universitário de Graduação e Pós-Graduação/Especialização. No Ensino Superior tive experiência e atuação nos cursos: Administração, Ciências Contábeis, Farmácia, Enfermagem, Psicologia, Pedagogia, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental, Gestão em Agronegócio, Gestão de Pessoas, Logística e Gestão Segurança Pública...

Em ato contínuo, obtive experiência no Poder Executivo - Prefeitura de Israelândia – Goiás, como Diretor de Tributação e logo em seguida, como Assessor de Gabinete, Superintendente de Recursos Humanos e Financeiro.

Tive também experiências profissionais junto ao C.Q.P – Centro de Qualificação Profissional, em seguida atuei como Professor de Ensino Superior e Assistente Administrativo Financeiro.

Em vigência, tenho experiências como Delegado do CRA/GO – Conselho Regional de Administração do Estado de Goiás. Cargo: Delegado Regional. Principais Atividades: Constituir planejamento, organização, direção e controle das ações e/ou execuções do CRA-GO junto a municipalidade representada. Também atuo junto à Universidade Paulista – UNIP, como Tutor Líder. Na Secretaria Municipal de Educação de Iporá, sou Profissional da Educação – Professor Pedagogo (Efetivo-Concursado), sendo que nos últimos cinco anos tenho atuado na educação inclusiva, e frente ao AEE – Atendimento Educacional Especializado de uma unidade escolar da rede municipal.

Prezo por ser um profissional comprometido, responsável, coadjuvante, prezando sempre pelo planejamento, organização, direção e controle das execuções propostas com eficiência, eficácia, e efetividade nas atividades que desempenho.

Trajetória Acadêmica: Mestrado Acadêmico

No mercado de trabalho desde os 17 anos por ter experimentado áreas ligadas à gestão e gestão pública e ter formações *latu sensu* é na educação que me realizo e me percebo mais envolvido. É a educação básica e o ensino superior que desperta em mim um sentimento de

plenitude profissional. Nesse sentido, seguindo a linhagem/chamado/vocação familiar e como filho de professora, a decisão por ingressar no mestrado acadêmico é a materialização de que é no espaço acadêmico onde quero me consolidar enquanto profissional e conseqüentemente prosseguir minhas formações, mesmo sendo cômico das dificuldades e desafios.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nós achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 60).

As produções acadêmicas produzidas e publicadas por mim e parceiros em Revista Qualis A, livro e Capítulos de Livros, até o momento estão intrinsicamente ligadas às áreas da educação. Mas, como docente do ensino superior é que as possibilidades se ampliam e essas produções ganham espaço, conforme diz Albert Einstein: “Faça as coisas simples que você puder, porém não se restrinja às mais simples”

A proposta apresentada nesta dissertação é resultado combinado de um anseio que surge dos espaços onde trabalho e/ou convivo. Como professor dos anos iniciais, especificamente como professor de educação inclusiva e atualmente responsável pelo AEE – Atendimento Educacional Especializado de uma unidade municipal escolar, na cidade de Iporá/GO, percebi no mestrado acadêmico a oportunidade de produzir conhecimento que contribua com a implementação na efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar da rede municipal de Israelândia/GO, visto que é por conhecer determinadas fragilidades existentes. O mestrado acadêmico surge da necessidade de continuar minha formação e consolidar-me como professor universitário e aplicar mudanças e conhecimentos no meio social o qual faço parte.

A presente dissertação tem como objetivo de investigar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas. É intuito desse trabalho é entender como os gestores têm se envolvido, se comprometido e se responsabilizado pela implementação de uma educação inclusiva de fato. Essa necessidade nasce da ocorrência de, como professor concursado nos últimos 5 anos e desde a posse trabalhar como professor da educação inclusiva de 2018 a 2020 e de 2021 até o vigente momento em 2023, quando estou à frente do AEE – Atendimento Educacional Especializado, de escola pública, vivendo a educação inclusiva tão proximamente. Assim, nasceu o desejo de aprofundar os estudos de forma mais

estrita, sendo condicionado ao *stricto sensu*. Nesse sentido, ler, buscar, procurar, participar de cursos sobre a inclusão e propor como professor de AEE práticas que sejam de fato inclusivas, me fizeram ter contato com autores que discutem a gestão e inclusão historicamente e apresentam sua trajetória conceitual marcada de avanços e retrocessos. Portanto, a construção do referencial teórico se dá por autores, suportes de leis e documentos ligados ao tema, conforme retrata Mantoan (2015), a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho para todos é viver a experiência da diferença.

Assim sendo, procurei contemplar a interpretação e discussão das opiniões dos autores, diagnosticando a problemática vivenciada na educação e propondo alternativas para mudanças, driblando assim, as conjecturas contraproducentes.

INTRODUÇÃO

No mundo em que o ser humano se encontra inserido há instituições escolares com práticas excludentes, no que tange aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Esta é uma realidade e também uma inquietação do meio social até o presente momento. Tais situações que o mundo vivencia em tempos vigentes, desperta na sociedade o interesse e a preocupação pela efetivação da educação inclusiva, bem como, as ações dos gestores escolares com a situação em vigência. As inquietações principais, começam com o prisma sobre o que as unidades escolares estão fazendo e desenvolvendo para incluir os estudantes de forma singular e efetiva; quais formas pensadas pelas escolas regulares para amainar as dificuldades existentes que inferem o desempenho escolar.

Em relação às estruturas físicas e humanas, as escolas foram planejadas, construídas e organizadas para serem utilizadas por estudantes “normais”, sem déficits educacionais, problemas físicos, motores, psicológicos, emocionais e econômicos, ou seja, indivíduos capazes de produzir os resultados esperados pela sociedade capitalista.

Macedo (2017) salienta que a perspectiva de uma escola retrógrada como a da exclusão, na qual o recurso humano existe, faz todo o sistema girar, mas trabalha na contramão do esperado, fazendo com que a visão e ação dos colaboradores sejam unilaterais, em movimentos que desconsideram a diversidade. Assim, aqueles que não aprendem no mesmo ritmo que os demais, não seguem o fluxo ordinário da sala de aula e não produzem como o esperado, são excluídos. De tal modo, para o autor, a escola ultrapassada é aquela que acredita que a falta de resultados esperados seja problema do próprio discente e não do modelo educativo, da escola ou mesmo do professor. Por essa razão, é de singular relevância e significância o trabalho do grupo gestor escolar, trazendo à luz, que as responsabilidades não são de algumas partes, elementos da escola ou do professor em classe, mas, de todos que constituem a unidade de ensino, bem como, o ambiente escolar.

Com o decorrer dos anos, a quantidade de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais foi ampliada, não apenas pelas Políticas Educacionais Inclusivas, mas, principalmente pelas lutas pelo reconhecimento de que Inclusão não é favor e sim, um direito intransferível. No entanto, Moreira (2012), ao discorrer sobre a educação do aluno com deficiência, ressalta que os espaços escolares, cuja destinação se volta, de forma específica, aos indivíduos com alguma deficiência ou Necessidade Educacional Específica, são inadequados ou inexistentes, o que

justifica o fato de que muitos desses sujeitos se encontrem fora das escolas, mesmo o direito à educação sendo garantido na Constituição de 1988, mais precisamente no artigo 205, o qual ressalta que a “Educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988, s.p.). Diante disso, concorda-se com Moreira (2012), quando se reforça que não é papel da escola negar, deixar de acolher ou excluir algum estudante do seu direito constitucionalmente conferido. Nesse sentido, entende-se que propor políticas públicas inclusivas seja papel do governo, ao passo que prepara o espaço físico escolar e os recursos humanos, inculcando-lhes o valor e a importância de uma práxis reflexiva, pautada na realidade e voltada para a inclusão.

A diversidade sempre existiu e ao passo que se tornou mais presente no contexto escolar, passou a refletir na escola a urgência do atendimento de todas as questões relativas aos alunos. Assim, todos os estudantes com especificidades ou deficiências, passaram a ter o direito, tanto de aprender, como de apresentar resultados como os demais estudantes. Assim sendo, Araújo (2011, p. 20) sustenta que:

A inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente deverá partilhar as responsabilidades do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais.

Para contemplar as carências dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as instituições de ensino tiveram que se reorganizar e revisar suas ações e práticas para o acolhimento de forma efetiva e eficaz dos estudantes com deficiência. Assim sendo, tais estudantes seriam inclusos no contexto escolar de forma integral, valorizando e respeitando assim suas diferenças. Conforme as palavras de Pires (2011, p. 84), a instituição escolar:

[...] tem o dever de incrementar, a todos os níveis, uma ação educativa multifacetada, que combata a segregação e a exclusão escolar. O dever de, perante as necessidades educativas especiais dos estudantes, ter um motivo para melhorar, em várias vertentes na intervenção educativa.

A educação inclusiva não se restringe a falácias, pois precisa partir do prisma da ação consciente e responsável para ser genuinamente consolidada, tanto de fato como de direito. Não obstante, as limitações das pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas não estão somente nelas, mas em toda uma comunidade, que por meio de preconceitos e rotulações, exercem práticas excludentes, o que torna o semelhante “incapaz”.

A educação especial traz uma visão ética, da qual emerge a consideração e a valorização das diferenças, ressaltando o potencial de cada indivíduo, a fim de não se furtar às evidências de suas diferenças de forma louvável, aprazível e bem-sucedida. Concomitantemente, é preciso que os sujeitos se reconheçam em sua cidadania, de forma que seja possível gozar de seus direitos, principalmente aqueles conferidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e que se sinta pertencente a uma sociedade para todos, na qual o ensino seja de efetivado de forma plural e para todos.

Para que a inclusão ocorra de fato na unidade escolar, cabe ao grupo gestor reconhecer as múltiplas implicações e perspectivas do atendimento às normas e consolidação das práticas relativas à diversidade das necessidades educacionais específicas dos aprendizes. As instituições de ensino são desafiadas a promover a educação inclusiva com qualidade para todos, viabilizando o atendimento das singularidades educativas no cotidiano escolar. Nesse sentido, evoca-se o pensamento de Mantoan (2015) ao reforçar que o modelo escolar tradicional tem passado por uma crise de paradigmas, ou seja, tanto as concepções, quanto as visões de mundo não são mais as mesmas e os discursos da exclusão e segregação não podem mais ocupar o espaço de diálogo inserido no paradigma da inclusão. Assim, segundo a referida autora, a inclusão precisa ser entendida enquanto resultado de uma educação pautada na diversidade, na pluralidade, na democracia e por que não, na transgressão das práticas excludentes.

Em uma instituição de ensino, todos que se encontram envolvidos com o processo educativo, precisam privilegiar a *práxis* reflexiva, a partir da associação entre a teoria e a prática. Nisso reside aquilo que Freire (1982) evoca em sua Pedagogia do Oprimido, ao desvelar que os humanos são seres capazes de transformar o mundo porque seu fazer é ação e reflexão. “É, na razão mesmo em que o que fazer é *práxis*, o fazer do que fazer tem que uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação”. (FREIRE, 1982, p. 70).

Mediante isso, no âmbito escolar deve existir a ação com competência e discernimento do grupo gestor sobre suas atribuições, com seriedade e domínio de causa. Tais ações, devem ser viabilizadas e/ou fomentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma socializadora/partilhada. Assim, a autonomia na gestão organizacional é considerada de grande relevância, principalmente a partir da consideração de que a educação inclusiva é uma forma de promover mudanças no mundo, principalmente nos âmbitos em que a exclusão é historicamente delineada. Nesse sentido, compreende-se que a necessidade de inserção constante do quadrângulo

composto pela reflexão, ação, teoria e prática. Conforme ressaltado por Perrenoud (2002), ao ressaltar a relevância da prática reflexiva no ofício de professor:

Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. (PERRENOUD, 2002, p. 32).

Fato é que a educação inclusiva perpassa pela gestão escolar a qual se pauta nas diretrizes democráticas, compartilhadas de forma participativa. Para que a unidade de ensino, bem como, todos seus colaboradores se fortaleçam, mantendo a representatividade, torna-se essencial a manutenção da visão de unicidade e engajamento de equipe. Isso faz com que os resultados gerados e apresentados cheguem a patamares mais altos.

Para que a escola seja inclusiva e a inclusão decorra do acolhimento e sensibilidade, principalmente em relação aos sujeitos com deficiência e/ou NEE, Silva (2015) menciona a importância da existência de um ambiente permeado pelas relações humanas capazes de privilegiar as demandas desses indivíduos. Assim é possível afirmar que o ambiente escolar seja realmente inclusivo. Não obstante, concorda-se com Silva (2015, s.p.), ao afirmar que o ambiente inclusivo não trata somente “de acessibilidade arquitetônica (embora o tipo de lugar influa muito nas relações que lá se estabelecem), mas de relações humanas, ambiente cujo desenvolvimento independe da presença de alunos com deficiência, mas que, ao chegarem, certamente serão acolhidos com menor resistência”.

A inclusão em sua totalidade deve abranger a adaptação de espaços físicos de acordo com os perfis de alunos que a instituição de ensino possui, preparação constante de professores e profissionais de educação através de formação permanente e capacitação continuada. Promover a inclusão envolve a participação de todos os atores da comunidade escolar, de forma que exclusão não ocorra em nenhuma de suas formas: digital, social, cultural, financeira etc. (PASIAN e MENDES, 2017, p. 18).

Na efetivação da educação inclusiva, toda a comunidade escolar é responsável pelo exercício das práticas que expandam os aspectos didáticos pedagógicos e se inserem nos princípios da solidariedade, bem como, no direito à Educação, aqui registrada com sua inicial maiúscula para reforçar que é um direito posto, primeiramente no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual assegura que toda pessoa tem direito à educação e posteriormente, reforçado no artigo 205 da Constituição de 1988, quando garante que a educação é direito de todos e dever do

Estado e da família. Incluir, diferentemente do que se pensa, não é apenas aceitar as diferenças, pois isso apresenta uma vertente que relativiza as questões que permeiam o longo e doloroso processo histórico da exclusão. A inclusão é mediada pela boa vontade, mas é sustentada pela legislação, bem como, pelas políticas públicas inseridas como forma de assegurar os direitos de pessoas com deficiência e NEE.

Por sua vez, Pires (2011) aborda que o grupo gestor de uma escola inclusiva deve ser preparado para assistir bem a unidade em todos os aspectos, principalmente no que se refere às formas como a aprendizagem pode ocorrer a partir do modelo de ensino adotado por essas instituições.

Nesta premissa, para estudar e pesquisar sobre a efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar, faz-se necessário a priori do objetivo geral, investigar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas. Para isso, os objetivos específicos se estruturam em: I) Levantar o papel ocupado pelo grupo gestor escolar na construção, consolidação e oferta de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência; II) Avaliar o plano de gestão escolar para a educação inclusiva para estudantes com deficiência; III) Conhecer as ações/atitudes, procedimentos, materiais pedagógicos e perspectivas sob a qual a educação inclusiva da unidade escolar tem sido proposta e implementada para estudantes com deficiência e IV) Analisar como os gestores escolares viabilizam o processo da educação inclusiva para estudantes com deficiência.

De acordo com o caráter da temática abordada e estudada foi constituído um estudo de caso, tendo em vista que, possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Entende-se assim, o estudo de caso como um método qualitativo que consiste em uma forma de aprofundar uma situação pontual, o qual serve para responder os questionamentos em que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Conforme os princípios teóricos discorridos e embasados, o trabalho foi estruturado em 4 (quatro) capítulos, recorrendo a pontuações e importantes nuances acerca da temática. A partir das ponderações estabelecidas, ambiciona-se colaborar para o progresso na efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar, e suas conjecturas na efetivação de uma escola que, predominantemente, inclua todos os estudantes. Assim sendo, buscou-se contemplar a interpretação e discussão das opiniões, diagnosticando a problemática

vivenciada pela instituição pública pesquisada, além de propor ações que efetivem a educação inclusiva como forma de colaboração com o grupo gestor.

1. GESTÃO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No que se refere à educação inclusiva, a gestão escolar democrática e participativa sumariza a importância do funcionamento igualitário, imparcial e isonômico da unidade escolar, com a finalidade de proporcionar o acesso e permanência do sujeito com necessidades educacionais especiais, principalmente, no contexto da escola inclusiva.

Sobre a educação inclusiva e seus antecedentes históricos Mantoan (2023) ressalta que no Brasil a educação especial remonta ao século XIX, quando os ensaios norte-americanos e as experiências instituídas na Europa se inseriram no âmbito brasileiro, partindo da iniciativa de alguns estudiosos que se dispuseram a pensar em ações, embora isoladas e privadas, que pudessem contemplar os indivíduos com deficiências físicas, mentais e sensoriais. No entanto, diante do contexto histórico da época, não havia nenhuma política pública educacional voltada para a inclusão e isso somente ocorria ainda que de forma ineficiente na iniciativa privada. Somente no século XX é que a educação especial passou a compor o sistema educacional do país (MANTOAN, 2023).

Mantoan (2023) destaca que somente no início da década de 1960 é que a educação especial, voltada para os indivíduos excepcionais foi inserida de forma oficial como política pública educacional, pois até então, esses indivíduos eram cuidados pelas instituições, guardando essencialmente o aspecto assistencial. De acordo com Mazzotta (2017):

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento educacional especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. (MAZZOTTA, 2017, p. 31).

Embora Mantoan (2023) indique que a educação especial no Brasil tenha seu marco significativo construído na década de 1960, Leitão e Silveira (2019) afirmam que ela emerge no país a partir de 1920, atendendo, ainda que de forma precária, crianças cujas mais variadas razões se encontravam em desalinho com as práticas executadas nos ambientes de ensino formal. Nesse período, a forma de atendimento às crianças recebeu o nome de Ensino Emendativo, sendo utilizado para descrever o ensino direcionado para os sujeitos classificados como deficientes, estigmatizados e marginalizados, pois, não se considerava o potencial de desenvolvimento e sim,

a ideia de incapacidade de inserção nas práticas sociais. Denominado “caráter fatalista”, esse processo “evidenciava-se na medida em que o defeito se tornava a essência da pessoa, limitando as possibilidades de uma abordagem educativa, através da qual se pretende intervir no desenvolvimento dessa pessoa, percebendo-a como ser integral” (LEITÃO, SILVEIRA, 2019, p. 15).

Mantoan (2023) descreve que a história da educação de pessoas com deficiência no contexto socioeducativo brasileiro pode ser fragmentada em três períodos, sendo que o primeiro, o qual vai de 1854 a 1956, é delimitado pelas iniciativas cujo caráter era totalmente privado. O segundo período datado de 1957 a 1993, se encontra marcado pelas ações oficiais nacionais e por fim de 1993 até os dias atuais, encontram-se os movimentos sociopolíticos em prol da inclusão escolar.

O primeiro período é lembrado por dois aspectos, sendo um marcado pelo atendimento clínico e outro pela educação escolar destinada aos sujeitos atendidos pelas instituições, cujo objetivo estava em assistir os deficientes mentais, físicos e sensoriais, como ocorreu na fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854. A partir daí a educação especial brasileira passou a ser dimensionada e durante muito tempo o modelo foi marcado pelo assistencialismo combinado com a segregação, exclusão e visão segmentada das deficiências, o que para Mantoan (2023) causou a criação de um mundo à parte, onde tanto a formação escolar, quanto a vida sociocultural dos sujeitos com deficiência pudesse ocorrer.

A condução das políticas brasileiras de educação especial estivera por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. (MANTOAN, 2023, p. 4).

Desde o final da década de 1950 a educação especial passou a fazer parte do contexto educacional brasileiro e o modelo que se tem na atualidade decorre de variados planos educativos gerais, os quais evidenciam resquícios de um percurso assistencialista, visando o bem-estar dos sujeitos com deficiência, perpassando pelo contexto médico e psicológico até adentrar as instituições educativas, até o modelo atual, cuja proposta de inclusão se dá no âmbito universal e incondicional do acesso e permanência dos indivíduos com deficiência e/ou NEE nas escolas de ensino regular (MANTOAN, 2023).

É possível compreender as dimensões da educação inclusiva a partir de um recorte legislativo, apontando quais os dispositivos legais nacionais e internacionais postos pelas leis, decretos e convenções que visaram garantir os direitos humanos, bem como, a dignidade da pessoa humana. Antes de descrever o percurso legislativo, evoca-se novamente o discurso de Mantoan (2023) que tão bem ressalta a importância da educação especial, da qual emergiu a inclusão. Conforme a autora, há a educação especial e o especial da educação. Esse último, advém da inclusão plena e incondicional, nas escolas dos bairros, segundo é citado na Declaração de Salamanca e que não se direciona somente aos alunos com deficiência, mas os insere inquestionavelmente. O pensamento da autora é muito significativo ao afirmar que o especial da educação é essencial para que uma situação considerada ilegítima da escola brasileira possa ser revertida, distanciando-se do fracasso escolar, bem como, dos números relativos à evasão dos estudantes. Não obstante, Mantoan (2023) afirma que esse especial da educação:

[...] qualifica as escolas que são capazes de incluir os alunos excluídos, indistintamente, descentrando os problemas relativos à inserção total dos alunos com deficiência e focando o que realmente produz essa situação lamentável de nossas escolas. Um grupo bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2023, p. 14).

Por sua vez o percurso legislativo nacional relativo à educação especial, educação inclusiva e inclusão, se inicia com a Lei nº 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a qual dispunha sobre o atendimento educacional direcionado aos sujeitos com deficiência, os quais foram designados como “excepcionais²”, visando sua integração com a comunidade.

A Lei nº 5.692 de 1971, a segunda LDB do Brasil elaborada durante o período da Ditadura Militar tinha como função principal substituir a antecessora. Em seu texto foi disposto que os alunos com deficiências físicas ou mentais com atrasos em relação à idade regulamentada para a matrícula, além dos superdotados, deveriam receber tratamento especial conforme as regras

² Esse termo não é mais utilizado em referência à pessoa com deficiência, por se encontrar em dissonância com seus direitos fundamentais.

impostas pelos Conselhos de Educação, sem, no entanto, inseri-los na rede regular de ensino (BRASIL, 1971).

A Constituição Federal de 1988 inovou ao dispor sobre a Educação como direito de todos e igualdade de condições de acesso e permanência na escola, segundo os artigos 205 e 206, além de dispor no artigo 208 sobre a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica, que deve ser ofertada dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1988).

A Lei 7.583 de 1989 passou a obrigar a criação de escolas especiais, tanto públicas, quanto privadas, para que as pessoas com deficiência pudessem ser integradas. A Educação Especial passou a ser obrigatória, ofertada gratuitamente nas instituições públicas. Ao poder público caberia a matrícula compulsória de pessoas denominadas “portadoras” de deficiências que apresentassem alguma capacidade de integração ao sistema de ensino regular (BRASIL, 1989).

Em 1996, a LDB 9394 passou a dispor sobre a Educação Especial, afirmando que “haverá quando necessários serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. A referida lei confirma e assegura que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensinos regular” (BRASIL, 1996, s.p.). A LDB 9394 inova ao dispor sobre a formação docente, bem como, a construção do currículo, implicando a escolha de métodos, técnicas e recursos capazes de contemplar as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Dentre seus principais dispositivos, menciona-se que os sistemas de ensino são obrigados a matricular todos os alunos e cabe às instituições se organizar para que os sujeitos com NEE sejam atendidos com qualidade. No entanto, a resolução recebeu diversas críticas, pois ainda reforça a ideia de o ensino ocorrer distante das escolas de ensino regular (BRASIL, 2001).

No ano de 2008, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, utilizada para fomentar as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, com vistas à Educação de qualidade para todos. Datado do mesmo ano, o Decreto nº 6.571 dimensionou o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, sendo descrito

enquanto um rol de atividades, bem como, recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestados como complemento e/ou suplemento consignado à formação dos sujeitos no ensino regular.

O Decreto nº 7.611 de 2011 revogou o documento que estabeleceu as diretrizes da educação especial e dispôs sobre a obrigação do Estado em relação à Educação das pessoas inseridas na Educação Especial. O mesmo decreto passou a consignar a gratuidade e compulsoriedade do Ensino Fundamental, dimensionando também as adaptações a seres instituídas segundo as necessidades individuais, com medidas de apoio individualizado, ofertadas em espaços capazes de maximizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Devendo isso ocorrer, preferencialmente, nas instituições de ensino regular (BRASIL, 2011).

Por sua vez, o Decreto nº 10.502 de 2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial voltada para a equidade, inclusão e a aprendizagem ao longo da vida. A crítica, dentre os estudiosos, ressalta a possibilidade de retrocesso quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, pois há o risco de segregação, uma vez que o decreto estimula a matrícula em escolas especiais, como já ocorreu antes que a legislação avançasse (BRASIL, 2020).

No âmbito internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos datada de 1990 e organizada pela UNESCO dispôs que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências exigem atenção especial. Sobre a temática a UNESCO (1990) relata: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante dos sistemas educativo”.

A Declaração de Salamanca de 1994 passou a tratar sobre os princípios, bem como, as políticas e práticas relacionadas à educação especial e à inclusão, dispondo sobre o envolvimento da sociedade no processo. A Convenção da Guatemala ocorrida em 1999 foi um marco na busca pela eliminação da discriminação contra a pessoa deficiente, sendo inspiradora do Decreto de 2001 instituído no Brasil.

A Educação Inclusiva passou a ser universalmente assegurada em 2009 com a assinatura da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em 2015, o Brasil passou a ser signatário da Declaração de Incheon, assumindo o compromisso por uma Educação inclusiva de qualidade. Derivados da referida declaração, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável dispõem sobre os 17 objetivos a serem implantados até o ano de 2030, destacando o 4º, no qual é ressaltado o dever de assegurar a Educação Inclusiva com equidade e qualidade.

Diante do que foi elucidado sobre a educação inclusiva e as legislações concernentes à evolução do conceito de educação especial, inclusiva e inclusão, objetiva-se discutir a gestão escolar e suas contribuições para a educação inclusiva.

1.1 Gestão escolar e seu contexto histórico

Na Idade Média as poucas instituições de educação formal eram dirigidas pela Igreja e não se assemelhavam às estruturas que as escolas modernas passaram a ter. O ensino era destinado a um pequeno público, normalmente formado pela elite e os indivíduos não eram preparados para constituírem ideias ou senso crítico sobre a realidade e devido a isso, eram reprodutores da instrução religiosa, a qual cuidava de inculcar a moral cristã, bem como, o temor aos castigos divinos. A educação restringia-se à conscientização acerca da submissão às regras e à promoção de uma ordem social (XAVIER, 2017).

As relações sociais impostas pelas questões socioeconômicas e pela estratificação social eram justificadas pela superioridade de poder e os sujeitos do ensino eram condicionados a obedecer a ordens, pois, sendo da elite eram treinados para dar continuidade à forma como o pai administrava os bens. As pessoas comuns não eram sujeitos de direitos, grande parte sequer eram tratadas como cidadãos e os rudimentos do ensino se voltavam para a construção de cidadãos alheios às situações sociais, destituídos do senso crítico capaz de refutar as imposições dos sistemas políticos (XAVIER, 2017).

De acordo com Gadotti (2000, p. 143) as instituições de ensino foram abarcadas por inúmeras arbitrariedades, dentre elas a “[...] permuta da alegria pela inquietude, do regozijo pela gravidade, da espontaneidade pela imobilidade e dos sorrisos pelo silêncio”.

Segundo Saviani (2003) na escola tradicional o ensino era oferecido com disciplina e severidade, mediado pelo professor e cabia ao estudante apreender. Quanto à gestão escolar, havia uma distinta relação entre liderar as pessoas e direcionar as atividades pedagógicas. Isso decorria do pensamento de que as questões pertinentes ao ensino escolar não eram tão relevantes quanto as questões ligadas à burocracia e à administração da escola tradicional (ROSSI *et al.*, 2022).

Krawczyk (1999) denota que nas escolas tradicionalistas a gestão era centralizadora, burocrática, tecnicista e seleta. De igual modo, a gestão fazia-se ausente das questões concernentes às necessidades cotidianas da escola, bem como, das ações das políticas públicas de gestão de pessoas.

Conforme mencionado por Luck (2013), os gestores escolares eram forçados a seguir as normas estabelecidas e conduzidas pelo sistema verticalizado, tornando-se alienados quanto às decisões educativas, sem relação com as práticas executadas, as quais não valorizava os resultados obtidos. A gestão escolar e seu contexto histórico tradicionalista reportavam-se à homogeneidade e assim, excluía os estudantes que não se adequavam aos padrões estabelecidos pela sociedade. Nesse sentido, os princípios da educação inclusiva não se aplicavam, pois, no ensino tradicional os gestores se ocupavam em manter o patamar de exclusão dos estudantes com deficiência, uma vez que se acreditava que haveria um espaço educativo próprio para eles, no qual eles aprenderiam a conviver uns com os outros e se tivessem sorte, conseguiriam desenvolver algum conhecimento acadêmico (ROSSI 2022; MANTOAN, 2023).

Luck (2013) lista algumas práticas que orientavam a escola tradicionalista: as realidades escolares eram iguais e com controle de permanência, atuando de igual forma para suprir suas demandas; o padrão de comportamento humano era previsível, assim, no ambiente escolar tudo era controlado e manipulado; toda situação de conflito deveria ser ignorada; o cargo do gestor era limitado a conseguir recursos/fundos para o desenvolvimento e funcionalidade da unidade escolar.

Se isso não vigorasse o gestor enfrentava constrangimentos futuros quanto a falta de recursos para o trabalho escolar; o trabalho da escola era fragmentado, com pessoas determinadas para cada situação; o trabalho era tecnicista e mecanizado; as práticas e atitudes escolares que obtiveram êxitos, não poderiam ser trocadas, mesmo que se tornassem obsoletas; docentes, discentes e comunidade escolar, eram (co)participantes passivos no processo educativo, não cooperando com o meio, mas, aceitando o que lhes era atribuído; a escola era paternalista, assistenciais e unilaterais (LUCK, 2013).

A escola tradicional entrou em colapso e declínio no início do século XX com a gênese da escola contemporânea e com sua essência pautada nas práticas evolutivas, desenvolvidoras, fortalecidas no ensino investigativo e com prática do senso crítico da realidade. Essas mudanças originaram uma nova perspectiva sobre os sujeitos e sua contribuição com a sociedade. Na contemporaneidade, a figura principal da aprendizagem se deslocou do professor para o aluno, elegendo o estudante como o centro da ação, sendo o elemento basilar para a educação. Ademais, houve o reconhecimento de que o processo educativo é infindável e continua em toda a vida dos sujeitos (SOUZA, 2015).

A partir dos pressupostos da escola contemporânea o cenário da aprendizagem passou por

múltiplas transformações não sendo apenas praticante da transposição didática, mas, visando à formação coesa, sólida e dinâmica dos estudantes. Assim, as práticas pedagógicas, métodos e técnicas foram introduzidas à nova modelagem de educação, incorporando e aplicando novas didáticas, com o objetivo no desenvolvimento de que cidadãos capazes pudessem olhar a realidade com criticidade com intuito modificá-la.

Com o passar do tempo, as transformações continuaram acontecendo. Por sua vez, os professores começaram a se atualizar, houve reflexões dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de inserir o cidadão em um contexto crítico e analítico, de modo que sua cidadania fosse exercida.

Ao inverso da escola tradicionalista, a escola contemporânea passou a considerar a questão da educação e não da omissão. Isso significou não mais tratar o aluno com indiferença, nem estar neutra diante da realidade, mas ter ação profícua de mudança necessária (SOUZA, 2009).

Sob o novo prisma da educação contemporânea, a distribuição e delegação efetiva de tarefas tornou-se uma prática mais constante. Assim, o gestor não mais centralizava as situações de forma exclusiva, como ocorria na escola tradicional, mas expandiu a autonomia das esferas administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, houve adequações nas relações sociais e as diversidades contidas no espaço escolar foram vistas de maneira diferente, obrigando o gestor a se posicionar de forma concomitante ao processo contemporâneo. Na década de 1980, iniciava-se uma nova perspectiva relativa à gestão escolar, tornando-se mais democrática, o que permitiu uma maior participação da comunidade na tomada de decisões (MARTINIAK; GRACINO, 2014).

A gestão escolar nesse período não visava apenas os assuntos relativos à parte organizacional da instituição de ensino, mas contempla, simultaneamente, múltiplos aspectos, tais como: situações técnicas, métodos e análises. Também perpassa pela capacidade de compreensão, questões sociais, relações interpessoais e outros aspectos que não se restringem às questões burocráticas. De igual modo, considera-se que o gestor tenha o perfil de líder e seja capaz de contemplar de forma integral as necessidades, eventualidades e casualidades da unidade escolar (LIBÂNEO, 2014).

1.2 Novos horizontes da gestão escolar

O pressuposto básico da gestão escolar é a sua forma democrática de liderar. A gestão democrática permite a participação de todos que estejam relacionados de forma direta e/ou indireta

ao contexto escolar, o que permite apontamentos políticos, sociais, pedagógicos e administrativos (LIBÂNEO, 2014).

O cenário da gestão escolar contemporânea permite o enfoque, tanto no ensino, quanto na aprendizagem com qualidade respeitando a diversidade. Vale lembrar que o conceito de qualidade no âmbito educativo é perfeitamente discutível, principalmente ao se considerar a forma como o processo educativo é instrumentalizado. Freitas (2005) discorre sobre a qualidade negociada e reforça que nos serviços educacionais públicos, o sentido da equidade interfere na qualidade com a qual os alunos são atendidos. Questionando se é possível uma instituição de ensino justificar uma menor qualidade consignada aos estudantes mais pobres, o autor reforça que pelos princípios da indiferenciação isso não poderia acontecer, mas ocorre. A qualidade na educação não perpassa pelos processos éticos e nem sempre contempla as disposições pedagógicas diferenciadas, consoantes às dificuldades que cada sujeito pode apresentar. Desse modo, entende-se que o enfoque da gestão escolar na aprendizagem com qualidade pode ser dicotômico, pois, dependendo dos sujeitos, esse conceito é modificado, contemplando maior ou menor âmbito qualitativo (FREITAS, 2005).

Se a gestão realmente primasse pela qualidade do ensino em meio à diversidade haveria espaço para se tratar da inclusão efetiva dos estudantes com deficiências ou NEE e não apenas a sua integração. O papel da escola com vistas ao novo horizonte vislumbra a questão da (trans)formação de cidadãos, proporcionando seu crescimento na apreensão, no domínio ético e crítico, na valorização pessoal das diferenças e respeito ao semelhante.

A forma de trabalho da gestão democrática oferece abertura para que todos possam somar, edificar, enaltecer e abrilhantar a educação de forma responsável e colaborativa. Assim, os incentivos a tais práticas e atitudes tornam-se essenciais, uma vez que a educação é feita com e para todos, não sendo somente uma ação exercida pelo grupo gestor. Há que se ressaltar o discurso de Mantoan (2023), o qual denota que:

A formação tradicional em educação especial não se destina a profissionais que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não lhes incute a ideia do especial da educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Porque continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, cônica de seus deveres e dos preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto. (MANTOAN, 2023, p. 16).

Os elementos pertinentes à gestão escolar, sendo eles a gestão pedagógica, administrativa, financeira, de pessoas, da comunicação e do tempo, continuam passando por constantes revisões em sua aplicabilidade diária, em meio às quais, são pontuadas as atitudes colaborativas no surgimento de conselhos escolares, colegiados (compostos por pais, discentes, docentes, administrativos e gestores da escola), com novas formas de promover o ensino e a aprendizagem (com postura intensiva no processo da educação de modo contínuo e dinâmico) e constituindo o discurso sobre as novas formas de liderar, fomentando a educação inclusiva, bem como, as ações educativas empreendedoras.

Oliveira (2007) aborda que a gestão escolar precisa ser feita democraticamente, permitindo a participação de todos no ambiente escolar, com vistas à consolidação da educação inclusiva. Ademais, nesse novo paradigma é importante que todos estejam envolvidos. Essas novas mudanças estimularam a democratização da gestão escolar, admitindo a participação de todos para o equilíbrio das ações tomadas de forma consciente, buscando de igual modo, o aprimoramento das práticas dos gestores escolares e seu compromisso com a educação.

Para a aplicabilidade das premissas de uma gestão democrática Luck (2013) evidencia pontuações importantes como: I – A vivência da escola é dinâmica e interativa, onde todos tem a liberdade e a participação; II – O padrão de comportamento humano é ativo, imprescindível e a diversidade humana é valorizada; III – Os conflitos existentes são aproveitados para a evolução e novos moldes do ambiente escolar, possibilitando assim, uma novidade basilar na constituição de novos paradigmas; IV – O empreendedorismo é uma atitude marcante na escola contemporânea e democrática; V – O líder deve estimular o aprimoramento da gestão de pessoas, que compõe o quadro de colaboradores da sua unidade escolar, procurando originar resultados satisfatórios; VI – Os acontecimentos vivenciados por outras instituições de ensino, devem servir para possíveis reflexões, discursões e críticas construtivas, e não moldes a seguir; VII – A organização em equipe é primordial.

Relacionados às pontuações, emergem os novos rumos para o grupo gestor escolar, o qual precisa se ater às novas práticas inclusivas, para o atendimento efetivo da demanda diversificada dos estudantes. Com o aumento das especificidades/diversidades no contexto escolar, as unidades de ensino passaram a visar o banimento da exclusão e a ampliação da valorização dos indivíduos com deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem. Diante disso, emerge da gestão escolar

a obrigação de se preparar para os novos desafios inclusivos, visando o atendimento às responsabilidades sociais.

Veiga (2015, p. 63) aborda que a gestão escolar precisa ter explícito o “trilhar novos caminhos”, tendo em vista a mudança de uma visão excludente, para outra, consignada à inclusão, sobretudo nos processos educativos. Para isso, precisa se pautar pelas atitudes compartilhadas entre os pares, pois isso é o que torna democrática a escola contemporânea.

O grupo gestor escolar deve estimular a busca por atitudes coerentes e coesas no ambiente educativo, interna e externamente à sala de aula, além de incentivar o senso crítico e reflexivo de modo que contemple as necessidades de todos os estudantes. Para tal intento, é necessário o envolvimento da comunidade escolar para a efetivação dos objetivos de forma democrática.

De igual modo, a democratização escolar traz o censo participativo e permite a colaboração no processo de tomada de decisões, otimizando os aspectos educativos com resoluções profícuas. Concernente a isso, a gestão precisa ser apta e ter idoneidade para as delegações de tarefas, responsabilidades e deliberações para toda e qualquer viabilidade necessária que envolva a unidade escolar (GHANEN, 1998 *apud* LUCK, 2015).

Todos os colaboradores que contribuem com a escola precisam sentir a responsabilidade sobre desenvolvimento integral da unidade escolar, pois coadunam com as sugestões e decisões tomadas coletivamente. Assim sendo, o líder escolar torna-se responsável pelas distribuições corretas, abordagens objetivas, tendo em vista a qualidade das ações tomadas de forma responsável.

Outro importante e considerável ponto a ser ressaltado diz respeito à autonomia, tendo como princípio a questão das necessidades humanas, a independência e o livre arbítrio. Na gestão de uma escola a autonomia é algo a ser conquistado pelo colaborador, todavia, é uma ação conferida pelo líder. Isso acontece quando as tomadas de decisões são conduzidas de forma saudável e responsável, buscando a qualidade no contexto escolar, de modo a conferir resultados exitosos para a educação/ensino. A autonomia não se restringe apenas ao funcionamento interno, mas tem sua contribuição no aspecto pedagógico, visando assistir as necessidades dos estudantes. Para Luck (2000, p. 21) a importância da autonomia é retratada:

[...] no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados das ações, vale dizer, apropriando-se do seu significado e de sua autoria.

A democratização, a delegação de tarefas e a autonomia no contexto escolar são características significativas para a gestão democrática contemporânea. Assim, o processo democrático e participativo, a distribuição das tarefas de forma descentralizada e a autonomia para as tomadas de decisões leva a escola a novos patamares e viabiliza a concretização da educação inclusiva.

A gestão escolar deve primar pela construção e consolidação da educação inclusiva e isso significa buscar o desenvolvimento de uma educação que seja realmente para todos, principalmente no exercício da cidadania. Para tanto, o grupo gestor precisa materializar a qualidade do ensino aprendizagem, contemplando as necessidades e deficiências existentes na unidade de ensino, visando, tanto a equidade, quanto a justiça.

De acordo com Oliveira (2007) o ensino aprendizagem inserido na gestão escolar democrática se encontra intimamente ligado às questões relativas à capacidade técnica, de conhecimentos, critérios, métodos e, primordialmente, às flexibilizações frente às diversidades. Não obstante, isso significa enaltecer as singularidades de cada pessoa e valorizar suas capacidades, habilidades e desempenhos.

Diante do exposto, Gadotti (1996, p. 22) discorre que “[...] a gestão escolar democrática visa o funcionamento da escola de forma conjunta, envolvendo ideias, opiniões, resoluções e decisões pertinentes a todos da unidade escolar, pois a escola democrática tem como prioridade a participação coletiva”. Tais características precisam ser bem dimensionadas pelo gestor, a fim de evitar situações contrárias e/ou constrangedoras na resolução de conflitos, divergências e interesses díspares. Assim, cabe ao gestor primar por um clima organizacional saudável, no qual a gestão de conflitos ocorra de forma equilibrada.

Conforme Oliveira (2007) o gestor escolar precisa ser um “facilitador” dos processos, ideias, recursos humanos, sugestões, decisões e participações, dentre outros. Isso significa promover, do mesmo modo, a intermediação das discussões e conflitos, garantindo que todas as ideias, ainda que divergentes, sejam respeitadas. Essa atitude colabora no sentido de pertencimento ao processo, uma vez que as pessoas passam a se sentir componente importante do todo e não apenas uma parte ínfima desse.

De acordo com Luck (2015) para a viabilização e aplicação de tais participações o gestor escolar deve desenvolver atitudes como: estimar os potenciais, as idoneidades e habilidades de toda a equipe que compõe a unidade escolar; trabalhar o sentido de “equipe”, de unidade, maximizando

a essência humana e minimizando as diferenças; propor objetivo de serviço, tendo a ótica de sua aplicabilidade e benefício para a escola como o todo e não para determinado tipo de pessoa; trabalhar os encargos do cotidiano de maneira conjunta e estimular um clima organizacional aprazível.

Para que a gestão escolar democrática seja viável faz-se necessário o desenvolvimento, a articulação e o respeito aos membros da escola e da sociedade que a cerca, sem deixar de lado as questões sociais e de vivência diária da unidade escolar. Por sua vez, com enfoque nos profissionais que operam na escola, todos precisam ser motivados todos os dias, de modo que seja possível desenvolver o espírito empreendedor, a criatividade, o dinamismo, reafirmando a responsabilidade com sua função, construindo um ensino voltado para a inclusão. Além disso, professores, setor administrativo e demais colaboradores inseridos no âmbito escolar, precisam compreender a importância de se valorizar a coletividade, bem como, as ações voltadas para o mesmo alvo, objetivos e metas, de forma a contemplar a diversidade contida na escola.

Segundo Luck (2015) todas as ações tomadas e exercidas pela escola se refletem no contexto social. Devido a isso, as atitudes precisam ser levadas a sério e com responsabilidade, pois a instituição é o espelho para as questões sociais e culturais. Compreende-se que os atos originados da unidade escolar devem ser pautados pela ética e valorização da diversidade, igualdade, altruísmo, bem como, a participação colaborativa contra o preconceito. Essas atitudes são salutares ao exercício e gozo dos direitos e deveres.

Os aspectos da gestão escolar associados ao pedagógico, promovem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, contemplando as necessidades e particularidades de cada sujeito, de maneira a prepará-lo para a vida. Assim sendo, a seguir, serão evidenciadas exposições pertinentes ao PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, documento que rege e ressalta suas ações e práticas.

1.3 PPP – Projeto Político Pedagógico, sua elaboração, organização, ações e exequibilidade

No cotidiano de uma unidade escolar é possível vivenciar múltiplas e distintas situações não se tratando apenas das educacionais, mas, estendendo-se às várias, tais como: Necessidades Educacionais Especiais, vulnerabilidades sociais, adversidades familiares, problemas psicológicos, emocionais, dificuldades de aprendizagem e outros. É nesse cenário que os desafios são interpostos diariamente, sendo essencial a construção de respostas às diversas situações existentes e *feedbacks*

às necessidades e características de cada estudante.

Diante de tais circunstâncias, faz-se necessária a organização/construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) eficaz e que atenda às urgências da escola com intencionalidade educativa, fazendo jus aos cargos da instituição de ensino, à uma educação de qualidade, ao ensino inclusivo, bem como, aos aspectos de cunho político e social. De igual modo, o Projeto Político Pedagógico precisa levar em consideração o contexto vivenciado pela unidade escolar e possuir ações exequíveis.

Para Carvalho (2012) na elaboração e organização do Projeto Político Pedagógico é primordial o registro dos critérios educacionais, levando a comunidade escolar a refletir sobre as expectativas educativas, quais seus aspectos e situações relativas ao ensino e à aprendizagem, pois é nesse sentido que as ações educativas serão consentidas, organizadas, trabalhadas e executadas, no intuito de consolidar a educação inclusiva.

A expectativa educativa não se limita somente às questões do processo de ensino aprendizagem, mas, contempla a formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, exercendo seu senso crítico e reflexivo, visando consolidar a educação e o ensino para a vida. “Esse é o marco epopeico para a elaboração, organização, aplicação das ações e exequibilidade do projeto político pedagógico escolar”. (CARVALHO, 2012, p. 92).

Na concepção de Lourenço (2003) o PPP de uma unidade escolar é um instrumento teórico-metodológico de suma importância, principalmente quando se trata do uso e da condução das atividades escolares de maneira consciente. Não obstante, o referido documento deve ser pautado pela organização, trabalho participativo, visando a coletividade que perfaz a unidade escolar. Nesse sentido, o PPP corrobora com a inserção do ensino e a aprendizagem, bem como, na viabilização e atendimento das necessidades de todos os sujeitos da escola, sejam eles deficientes ou não. Isso deve ocorrer de forma plena e voltada para a qualidade do ensino e formação adequada dos cidadãos.

No PPP recaem as ações com o propósito educativo, assim como, o documento aponta caminhos para o trabalho coletivo/colaborativo na unidade escolar, proporcionando o atendimento adequado e significativo a todos os sujeitos, consolidando a educação inclusiva, evidenciada no recebimento, atendimento e acolhimento de todos. “O PPP das instituições escolares se insere na gênese da identidade, na cultura, na história da unidade de ensino, bem como, nos objetivos que a escola pretende alcançar”. (CARVALHO, 2012, p. 106).

Assim sendo, para a sua elaboração é preciso levar em consideração os seguintes aspectos: dados estruturantes do Projeto Político Pedagógico: é considerado a tudo que é essencial, elementar e basilar para a estruturação do PPP. Tais dados são fundamentais para a elaboração do processo de ensino aprendizagem e a formação dos cidadãos, critérios que devem ser contemplados na elaboração do documento. Para que o processo de construção obtenha êxito, os aspectos educativos precisam ser respeitados, principalmente no que se refere à elaboração de uma proposta de educação inclusiva, capaz de valorizar a diversidade.

Efeitos do PPP para o ensino: para que a escola desenvolva um bom Projeto Político Pedagógico, seu objetivo precisa ser pautado no desenvolvimento do ensino aprendizagem e na educação inclusiva. Nesse sentido, sua realização precisa ser colaborativa (gestão, professores e comunidade escolar) com ótica na sua aplicabilidade na absorção/compreensão do conhecimento e a interpretação deste em atitudes e valores.

Vale lembrar que o PPP é um instrumento político que delinea a identidade institucional e precisa abarcar as diretrizes nacionais em todos os segmentos educativos. Nesse sentido, ao se tratar da educação inclusiva há que se considerar o público-alvo, ou seja, estudantes com deficiência, NEE ou que pertençam aos grupos vulneráveis e a partir daí pôr em prática o papel conferido pela legislação, o de incluir e garantir o acesso e permanência, além de dispor de forma documental sobre como esses sujeitos serão contemplados nas práticas educativas.

Efeitos do PPP para o grupo gestor, docentes e comunidade escolar: os elementos das ações do grupo gestor escolar precisa ser fundamentado nos valores e princípios humanos, voltados para a construção do ser humano nobre, com práticas aprovadas na vivência e na construção de uma sociedade inclusiva. Por sua vez, a comunidade escolar reflete aquilo que a gestão emite, ecoa e defende como prioridade para a educação.

1.3.1 Currículo escolar

Na construção do PPP – Projeto Político Pedagógico, em conexo também elaborado o currículo escolar, que tem sua responsabilidade de ligação entre a sugestão do projeto e a vivência diária, perfazendo assim, a práxis do grupo gestor escolar.

A terminologia currículo no contexto da educação, está intimamente relacionado aos aspectos de unidade, aos critérios ordeiros e o seguimento dos dados de determinado ensino/curso, faz-se assim, de singular acuidade a gestão organizacional do ensino aprendizagem.

De acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular é notório que o currículo escolar é um valioso documento com premissa basilar normativa, que busca definir a gama do conjunto orgânico do ensino aprendizagem esperado para todos os estudantes, ressalvado para auxiliar o desenvolver dos mesmos durante o decorrer da trajetória da Educação Básica.

É salientável ainda, que o currículo escolar e sua aplicabilidade precisa estar sincronizado às atividades escolares que comporão as ministrações das aulas, ressaltando a rotina educativa, os espaços utilizados e os materiais disponíveis. Assim sendo, espera-se do docente a identificação dos campos de experiências e a forma de contemplá-los em qualquer disciplina.

A construção do currículo em conexo com o PPP – Projeto Político Pedagógico, precisa ter a observância de três consideráveis elementos:

I. Na elaboração e organização do currículo escolar, precisa ter o enfoque educativo e no desenvolvimento do ensino aprendizagem em uma unidade educacional inclusiva.

II. São de singular relevância e significância os elementos sociais, como: político, cultural e histórico para a educação inclusiva e seu ensino aprendizagem trabalhados na rotina diária da unidade escolar de forma exímia.

III. É necessário ter uma boa e equilibrada gestão de conflitos, mediada pelo grupo gestor escolar, para sanar os possíveis “ruídos”, afim de aprimorar a edificação do ensino para todos, solidificando assim, a educação inclusiva.

Quando o projeto curricular permite que a escola da vida entre para a vida da escola, fica em consonância com os aspectos acima apontados e pode ser considerada de orientação inclusiva, desenvolvendo nos educadores e alunos, a criatividade, a capacidade de pensar, de fazer, de cooperar, de se sensibilizar e de se comprometer. (CARVALHO, 2008, p. 104).

Os conhecimentos mediados pela escola, não devem ser de cunho meramente nas disciplinas, mas, de ensinamentos para a construção de cidadãos de valores solidários, com atitudes de respeito e enaltecendo a diversidade, buscando assim, uma coesa educação inclusiva. Visando a formação de pessoas formadoras de ideias/opiniões, com senso reflexivo e crítico.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar é preciso levar em consideração dois elementos:

1º - Estudar a realidade: a unidade escolar precisa atentar-se para os aspectos da sociedade que a cerca, a fim de ponderar as necessidades existentes, participar de forma direta com ações transformadoras e estudar os fenômenos que estão acontecendo em vigência.

2º - Interação na realidade: é necessário não apenas “assistir” a sociedade, mas, ser agentes transformadores de mudanças e cooperadores com o “meio”. Essa participação é de singular importância para a construção efetiva e aprimorada do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar.

De acordo com Betini (2005) para a elaboração do PPP e do currículo escolar é necessário considerar a existência que tanto o projeto, quanto o currículo necessitam de acompanhamento, e ser assistido; isso contribui para o aprimoramento constante destes documentos, permitindo desse modo, a (re)avaliação dos mesmos. Assim sendo, faz-se imprescindível a seriedade da flexibilidade do projeto, passível de adequações e transformações de ajustes pautados no cotidiano da escola, bem como, a partir de resultados adquiridos das avaliações.

Essa construção coletiva, elencada com a vivência da unidade escolar, ocasiona alterações positivas no cenário da escola. Salienta-se ainda, que o alvo/objetivo está centrado no ensino aprendizagem e na contribuição para a formação de cidadãos pensantes e com capacidade de exercitar sua própria cidadania de maneira adequada.

1.3.2 Aspectos que orientam a elaboração e organização do PPP – Projeto Político Pedagógico

1) Autoridade: o gestor da unidade escolar precisa buscar estratégias para que todos possam participar de maneira entusiástica dos assuntos pertinentes a escola, de forma saudável e colaborativa. Tais participações asseguradas pela liderança escolar permitem com que as extensões organizacionais e pedagógicas do PPP sejam ponderadas.

2) Atributo: está intimamente relacionada com a qualidade política dos critérios, métodos e instrumentos utilizados, vislumbrando assim, a formação de pessoas que trazem consigo a reflexão sobre o próximo e sobre a vida de forma solícita e igualitária.

3) Colaboração: o gestor precisa estabelecer metas e buscar estratégias para que todos que perfazem a unidade escolar possam contribuir para a elaboração e organização do PPP de forma

democrática e corroborativa, otimizando assim, várias óticas para as diversidades existentes e configurando o coeso atendimento a todos.

4) **Autonomia:** traz a liberdade e a confiabilidade para as ações pertinentes e permitem que estas adentrem a escola. Tendo como responsabilidade, os assuntos concernentes as tomadas de decisões.

5) **Democracia:** permite a participação apropriada dos profissionais de ensino e da comunidade para a elaboração e organização do PPP, por mediação dos colegiados e conselhos normalizadores.

6) **Equidade:** faz-se preciso e plural o respeito, quanto ao que tange ao pessoal, as filosofias e ao espaço do profissional, deste modo, todos precisam ser respeitados e aquilatados no contexto escolar, admitindo assim, o direito de acesso a todos na unidade de ensino.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico é uma gênese da condução escolar e da exequibilidade configurada para o cotidiano da escola, com olhar pluralista e com vistas na valorização de todas as pessoas, atendendo assim, as precisões existentes. Veiga (2015, p. 42) registra que:

[...] o projeto político pedagógico, elaborado com autonomia e coletividade, é um instrumento que pode conferir à escola a capacidade de formar o aluno como pessoa e cidadão preparado para atuar em uma sociedade democrática, é não apenas para ser um futuro trabalhador. Assim, a ação da escola deve ser enfocada como um trabalho pedagógico, que pertence a todos que o concebem, executam e avaliam [...].

Para a efetivação da elaboração e organização do PPP – Projeto Político Pedagógico, é primordial e elementar que o gestor escolar seja “líder”, isto é, traga consigo as aptidões técnicas, práticas e natas de liderança. Tendo com forma prática, a influência de pessoas e a sabedoria para a condução das mesmas. Assim, contribui de forma decisiva e aquilatada para a comunidade escolar, executando/aperfeiçoando o ensino aprendizagem para todos.

1.4 Gestão democrática e educação inclusiva: alusões para o grupo gestor

Segundo Oliveira (2007) o grupo gestor frequentemente depara-se com o desafio de acolher a toda a demanda educacional de forma inclusiva, assistindo, cooperando e atendendo as necessidades educacionais específicas de cada estudante.

Para ponderar sobre o que acontece no interior da unidade escolar a gestão precisa ser coadjuvante e participativa, contemplando a todos, tanto profissionais da educação, quanto aos estudantes de forma integral. Assim, torna-se possível à detecção de atos e fatos que precisam ser revistos para a otimização escolar, seja no espaço físico, nas ações internas e externas à escola e dentre outros, podendo em seguida mediar esforços para a construção de uma escola inclusiva e que atenda a todos, valorizando a diversidade.

Conforme Macedo (2017, p. 56), o termo “dia a dia em sala de aula” não é algo meramente eventual, refere-se às questões como a vivência, a sondagem, a observação, a análise comportamental por parte do docente, do que se vive no cotidiano desse cenário, para a melhor viabilidade do ensino aprendizagem de forma inclusiva.

Para que o estudante se sinta incluído na unidade escolar, é necessário que o mesmo se perceba como parte fundamental e elementar da implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas. Assim, o estudante se considerará com parte basilar de um contexto próprio da escola.

Segundo Macedo (2017, p. 89) é notório aos gestores e professores, sete práticas reflexivas presentes no cotidiano da escola:

1ª. “Como ensinar e aprender pela lógica da inclusão” – os docentes precisam ter a ótica diária do aprendizado mútuo e reflexivo, considerando assim, a diversidade escolar. Essa reflexão do cotidiano, direcionará a meditação de que quando o professor não estiver ensinando, estará então aprendendo.

2ª. “Como ensinar em uma escola para todos” – as competências e habilidades profissionais precisam estar bem executadas e prontas para se reinventarem diariamente. Assim, os profissionais da educação, devem desenvolver-se continuamente para contemplar e atender as especificidades existentes na unidade de ensino.

3ª. “Como ensinar em um contexto mais investigativo do que transmissivo” – na escola contemporânea, o ensino aprendizagem, precisa estar pautado nos critérios investigativos, que ocasiona a identificação de possíveis situações presentes e existentes no estudante e no sistema de educação, colaborando assim, com a formação apropriada dos estudantes como cidadãos formadores de ideias e criticidade da realidade.

4ª. Macedo (2017, p. 91) registra “a necessidade de o docente aprender e não apenas ensinar” – faz-se preciso a continuidade e qualificação da mão de obra do profissional da educação.

5ª. “Relação entre a prática e a reflexão” – são interdependentes, a forma de atuação do grupo gestor, dos professores e demais colaboradores pertencentes a unidade escolar, precisam pautar-se pelas práticas e ações que possam ser pensadas e repensadas para melhor aplicabilidade e com buscas de resultados exitosos.

6ª. “Assumir a prática reflexiva com tomada de consciência” – o gestor precisa estar cômico de tal responsabilidade e necessidade para o andamento apropriado da unidade escolar. O líder precisa levar em consideração o sentimento, o princípio, a virtude de cada profissional da educação e o que se espera como coadjuvante do processo; ressignificando suas práticas, ações, atitudes, comportamentos, a fim de otimizar a vivencia escolar e conduzi-la a patamares altivos.

7ª. “Ver a gestão como profissão e não como simples ocupação” – é importante que o gestor escolar veja sua contribuição para o bom andamento institucional e para a ordem social onde está inserido, isto é, tornar viável os processos pertinentes à educação, levando à percepção dos fatores necessários como a diversidade e a reflexão sobre o trabalho de forma inclusiva.

A gestão escolar para operar com todas essas práticas reflexivas precisa focar no princípio da democracia e da participação efetiva dos colaboradores, valorizando as ações pautadas no diálogo e nas boas práticas profissionais, contribuindo assim, com o discente na superação das dificuldades e tornando consciente que as diferenças igualam os seres humanos.

Macedo (2017) retrata que o trabalho escolar precisa ser corroborativo, isto é, o professor não deve ficar restrito tão somente a vivencia e a exceção dentro da sala de aula, mas partilhar os avanços e incertezas como o grupo gestor, pois juntos podem buscar meios e estratégias para que as casualidades contrárias sejam sanadas e os avanços sejam progressivos.

Conforme o autor acima supracitado, os desafios pertinentes à gestão são contemporâneos, surgindo casos inusitados a todo o momento, assim, cabe ao gestor responder a cada situação e inquisições de forma respeitosa e inclusiva. As resoluções do gestor devem ser pensadas, eficientes, eficazes e efetivas, para isso, é necessário que o mesmo busque conhecimento e aprendizado constante.

O grupo gestor precisa ter respaldo para operar na realidade dinâmica escolar. Por isso, faz-se fundamental o preparo constante, com cursos formativos e contínuos para avanço das aptidões da liderança escolar. Outrossim, tais cursos, não devem ficar prenotado apenas aos gestores, mas a todos que perfazem a instituição de ensino, ocasionando assim, o desenvolvimento integral da unidade escolar.

Para que a consolidação da educação inclusiva se concretize, não é necessário apenas de falácias. Demanda acima tudo das críticas reflexivas, das atitudes sólidas para a valorização do ser humano, com enfoque nas diferenças, nas dificuldades e nas especificidades educacionais, banindo da vida diária escolar o preconceito com o outro.

O processo de inclusão exige da escola e dos profissionais da educação de adequações literais. Isso se dá, por meio do aprimoramento da estrutura física, até a qualificação da mão de obra profissional. Compete ao gestor a conscientização constante da valorização das diferenças de seus discentes, ensinando a estimar seu desenvolvimento, evidenciando as diferenças de forma positiva e como forma de exemplo, corroborando assim, com o processo de ampliação da educação especial.

De igual forma, Pires (2011, p. 45), sugere: [...] “aos educadores e educandos, passem a refletir, a meditar, a dialogar, para que realmente descubram a significação dos atos, dos casos e dos homens”. Para que possam dar feedbacks às necessidades educacionais especiais.

As unidades escolares via grupo gestor precisam tomar medidas e fundamentos éticos diante de seus estudantes, acolhendo-os de modo como são, com suas diferenças e valorizando suas qualidades.

Unicamente com a moral e a ética as atitudes de respeito ao ser humano são exercidas na íntegra, a valorização ao semelhante é considerada e seus direitos garantidos, permitindo assim, a oportunidade de equidade e da configuração da escola inclusiva para o atendimento de todos.

O líder (gestor) escolar precisa ser em alto grau, mais que uma autoridade constituída para as tomadas de decisões e para uso e manuseio das técnicas de lideranças. Necessita ser um mentor e um educador que inclua o movimento de um ambiente escolar com seus desafios e busque idoneidades que objetivem dar respostas de formato sólido à diversidade.

O exercício de uma escola inclusiva é um exercício que necessita ser estabelecido no cotidiano, a partir das práticas anexas de coragem que estimulem a melhoria do estudante de combinação com suas necessidades educacionais específicas.

Conforme Reganhan e Braccialli (2007), a arte de uma escola inclusiva precisa, especialmente, ser ressaltada em sala de aula, com comportamentos igualmente humanos, com valor de tal maneira na afinidade entre educador e estudante, como na afinidade entre estudantes e estudantes, com escopo de fundamentarem possíveis formas de ensino neste conjunto de “diferenças” no cenário escolar.

A efetivação dessa ação somente acontecerá, todavia, se o grupo gestor impulsionar os professores para que estes procurem táticas em seu dia a dia, em sala de aula, e perpetrem com que todos os estudantes, especialmente os estudantes com necessidades educacionais específicas, compartilhem de todas as exequibilidades da escola.

Ferreira (2007) salienta a importância da união de múltiplos elementos vivenciados no cotidiano da unidade escolar, com critérios que reverenciem as diferenças, conforme práticas empreendedoras presentes em sala de aula, a procura de novos métodos de ensino aprendizagem, constante na presença da formação continuada. É primordial que todos os colaboradores da escola, saibam da sua importância e real contribuição para o papel de formação do estudante, inclusive, os discentes com necessidades educacionais específicas.

Todos os profissionais da educação precisam enxergar que são sujeitos de uma biografia, e que, devem engessar uma nova biografia no cenário educativo. Que aquilate e aprecie o estudante com ser humano, que sague suas dessemelhanças e dificuldades, sobretudo, especialmente, que confie no ser humano como um estudante íntegro de potenciais.

Desta maneira, consistirá na possibilidade do desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico de atitude formativa e construtiva do ser humano, constituído de traços pedagógicos educativos, delineados e com planos genuínos que contemplem as legítimas indigências dos estudantes, procurando o maior número de alunos, para que todos sobressaltem os problemas e cheguem ao sucesso.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O PRISMA DA GESTÃO ESCOLAR

No que concerne à educação inclusiva, a gestão escolar se remete à compreensão das transformações necessárias para que educação seja de fato para todos. Do mesmo modo, é responsável pela garantia de acessibilidade aos sujeitos educativos que apresentem necessidades educacionais específicas, buscando amenizar as dificuldades oriundas do/no processo educativo.

Para que a educação inclusiva seja materializada é essencial que o ensino seja pautado pelo aspecto humanístico. Isso significa construir uma visão capaz de compreender as especificidades de cada indivíduo levando em consideração a diversidade e não como problema existente. Assim sendo, os próximos tópicos visam contemplar as dimensões da educação inclusiva sob o prisma da gestão escolar.

2.1 Perspectiva da gestão escolar e da educação inclusiva no contexto educativo

A educação inclusiva consolida-se numa conjuntura que acolhe e perfilha a multidiversidade dentro da escola, proporcionando seus direitos de acesso e avalizando a constância de todos à educação escolar. A priori deste argumento, originou-se das inquietações e análises sobre a condição atual, com vistas a emergente conjuntura da educação especial. Fatores que influenciam, a busca de informações e conhecimentos de estudos que procuram constituir uma conexão entre o papel do grupo gestor de instituição escolar frente a educação inclusiva. Fundamentos esses que embasam a identificação dos embates que cercam a gestão e sua atitude durante do processo de viabilização da educação inclusiva nas escolas regulares, pautadas pelas práticas conscientes administrativas e pedagógicas.

Uma gestão escolar democrática e colaborativa exerce grande estímulo para a inclusão de todos no contexto escolar, gerando assim, um processo de ensino aprendizado mais equiparado e uniforme. Do mesmo modo, os objetivos escolares, os alvos, os anseios, os acompanhamentos, as avaliações, as ações e as execuções são inerentes a todos que compõem o quadro colaborativo da instituição de ensino.

Há três estilos de lideranças existentes: a autocrática, a democrática e a liberal. Estilos de lideranças que tangem e norteiam o padrão de comportamento de um líder e sua influência interpessoal. Nesse caso, é importante que o líder escolar exerça sua liderança de forma democrática, permitindo o envolvimento de todos e tornando as ações mais homogêneas e coesas.

No entanto, Moscovici (1995, p. 169), elucida que:

Os grupos humanos necessitam de líderes competentes para sobreviver e desenvolver plenamente seus recursos e potencialidades. Igualmente, as organizações sociais necessitam de líderes competentes (dirigentes / executivos / gerentes) para sua sobrevivência e desenvolvimento cabal de recursos e potencialidades.

A gestão escolar democrática conduz uma escola a ser mais concisa e aviva suas práticas empregadas em uma comunidade inclusiva de forma mais reflexiva. É considerável a ótica que os desafios são inúmeros e existentes, mas, saber conduzi-los, torna-se fonte proveitosa.

No entanto, é preciso o envolvimento da parte interna e externa da comunidade escolar, como, o diálogo com pais, órgãos normalizadores e a sociedade no geral para solidificar ações e caminhos que se sustentarão na construção esmerada de uma educação inclusiva profícua.

A organização da inclusão escolar ponderada pela Declaração de Salamanca (1994) aduz o inserir no ensino regular dos estudantes com necessidades educacionais específicas, todavia, diversas instituições escolares não têm assistido em suas propostas pedagógicas a diversidade existente, bem como, o Projeto Político Pedagógico não explicita com riquezas de detalhes as ações tomadas e definidas, e nem o engajamento e o enfretamento desta realidade.

A leitura que se faz e espera da educação inclusiva é a pluralidade do ensino de qualidade para todos. Isto é a expressão efetiva dos direitos humanos, mas, a realidade que o cerca, muitas vezes distorce essa real situação, pois todos os seres, em diferentes ocasiões, já foram excluídos de um contexto social.

Assim sendo, este precisa ser consciente que a natureza humana muitas vezes é excludente, isso se aplica à escola, fazendo acepção de pessoas por não encontrar-se dentro dos moldes esperados. É necessário quebrar os tabus convencionais, não estereotipando os estudantes, não se embasando em análises gerais e sim, na vivência do cotidiano. De acordo com o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1991):

Art. 15: a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento...

Art. 53: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa (...) assegurando-lhes igualdade de condições de acesso a permanência na escola...

A educação inclusiva deve ser vista e interpretada como um direito constitucional adquirido

e conquistado para todos. É preciso que as ações escolares sejam de singular relevância para o indivíduo, não apenas confiar ao acesso dos mesmos à unidade escolar, mas garantir os direitos destes estudantes ao sucesso educacional.

Deve repousar nos professores a compreensão sobre as diferenças, sobre respeitar os desafios, é necessário que esses profissionais tenham competências e habilidades para trabalhar de forma integral com a diversidade, minimizando as diferenças e maximizando as singularidades de cada indivíduo.

Segundo Mantoan (1988) concerne-se ao paradigma dos pais de estudantes que não são deficientes que a escola inferiorize o ensino aprendizagem para equiparar aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de compartilharem da escolarização normal, ocasionando assim, uma ação censurável.

O grupo gestor escolar deve conscientizar que a educação inclusiva deva ir a patamares longínquos, efetivando o exercício do respeito, consolidando a igualdade mútua e enobrecendo o ser humano na materialização plena de sua condição de cidadão.

2.2 Integração X Inclusão

As definições entre integração e inclusão dentro do contexto escolar, apresentam distintas interpretações. Os termos em consideração, leva muitas pessoas a se confundirem na sociedade em que vivemos, tratando-os como sinônimos, pois na verdade são distintos em sua aplicabilidade.

Sasaki (2005) distingue as definições relatando que a integração, denota-se da introdução do sujeito com deficiência em determinado ambiente. A inclusão compreende consigo além dos critérios da inserção, também defende os direitos do ser humano como pré-requisitos para o desenvolvimento pessoal e a de fundamentação da prática da cidadania.

Assim sendo, nas últimas cinco décadas em analogia à pessoa com deficiência, apregooou-se e viralizou-se o paradigma de integração em seu contexto social. Deste modo, as pessoas com deficiência ficavam meramente inseridas em determinados grupos da sociedade. A terminologia “integrar”, traz a consonância de agregar, associar e unificar; entende-se que tais ações na sociedade acontecem com traços dispares, pois, a sociedade por múltiplas vezes, permanece inerte, indolente ao indivíduo com deficiência, acreditando que a pessoa com especificidade própria, se articule para suplantar seus desafios. De igual modo, compreende-se que a atuação da sociedade para integrar incidia e ainda incide de duas formas errôneas:

I – Pela visão simplista de inserção dos indivíduos com deficiência em ambientes/lugares igualitários, para se relacionarem exclusivamente com diferentes pessoas com alguma especificidade existente.

II – Admissão na comunidade com os “normais” a qual é pertencente, mas levando as pessoas com deficiência a se adequarem à realidade, sobressaltando os desafios e até mesmo os pré-conceitos, já que a comunidade/coletividade não realiza qualquer transformação para recebê-los.

De tal modo, para a pessoa com alguma deficiência ou necessidade educacional específica integrar-se a grupos sociais ela precisaria em alguns casos, além disso, de:

1º) Moldar-se ao padrão de comportamento requerido pela sociedade, asilando a segregação;

2º) Acompanhar o ritmo normal e natural da escolarização, mesmo com as necessidades pessoais existentes;

3º) Contornar problemas estruturados nos espaços físicos, meios de conduções e demais situações existentes;

4º) Lidar com rótulos e pré-conceitos de forma passional.

Nesta situação a integração exprime que as pessoas com deficiências se adaptem aos locais existentes na sociedade em que a mesma é pertencente e não a sociedade se ajuste à condição da pessoa com deficiência.

Percebe-se então, que a integração enclausura socialmente qualquer indivíduo que exiba alguma diferença. Sanches (2005) elucida que a vivência diária do estudante integrado a unidade de ensino, e permeada com desafios quanto à participação em sala de aula com seus colegas, bem como, com o professor, por não ter a oportunidade de partilhar das atividades sugeridas. O autor salienta a necessidade da quebra de paradigma, fazendo a ruptura do critério da integração, migrando para o processo de inclusão. As mudanças de atitudes são inerentes aos acompanhamentos desta ideia paradigmática, pois o processo de inclusão traz à ótica a expansão do olhar, sendo mais global ao processo, permitindo o realinhamento de ideias e ações direcionais para que não assevere a dificuldade de aprendizagem como problema do estudante, mas levando em conta a importância de todo o contexto escolar e o impacto que ele possa causar.

A definição de inclusão teve sua solidez na década de 90, oriunda da Declaração de Salamanca (1994), documentação internacional, tornando coeso o conceito de inclusão, com realce para a educação, envolvendo todos os seres humanos, por isso, traz a luz à educação igualitária para todos.

Ferreira (2005, p. 44) relata que na educação inclusiva existe um consentimento, há uma política colaborativa entre todos os coparticipantes da comunidade escolar, amparam-se mutuamente e aprendem um com o outro. O autor perpetra ainda pontuações de quatro rudimentos formidáveis para a educação inclusiva, sendo eles:

- ❖ É um processo ininterrupto, pois ainda a sociedade emite ações exclusas;
- ❖ Assemelha-se a identidade do espaço e suas adversidades;
- ❖ Envolve a participação de todos no que tange a realização de atividades na unidade de ensino.
- ❖ Assiste os estudantes excluídos por alguma necessidade específica ou pelo déficit no aprendizado e pauta-se pela unicidade para todos.

A inclusão distingue do critério de integração. É opositora à segregação, não basta apenas inserir o estudante na escola, mas, fazer com que toda a estrutura e contexto escolar, bem como, o processo de ensino aprendizagem estejam acessíveis aos discentes, tornando possível a inserção dos estudantes com necessidades educacionais especiais à escola regular. Assim, a educação inclusiva alça voz das práticas inclusas apropriadas de formas conscientes e íntegras de virtudes humanas e solidárias.

Com o desenvolver dos anos é originalizado o documento oficial internacional pela Declaração de Salamanca (1994), como o Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência que aborda os aspectos da vida humana e da educação inclusiva.

No Brasil, a Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, compreendida também como a Constituição Cidadã, garante a equidade de condições de ingresso e permanência da criança com deficiência na escola (Art. 206 e 208) e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho de 1994, assegura os direitos e deveres da criança e do adolescente frente à educação e ao ensino aprendizagem.

A educação inclusiva nesta conjuntura transpõe a integração e objetiva que o meio social esteja hábil para receber a pessoa com deficiência, bem como, com necessidades educacionais específicas, sendo assim, responsável pelo processo de inclusão, processo que minimiza a responsabilidade absoluta da pessoa com alguma necessidade e maximiza o empenho de todas as partes da sociedade.

De acordo com Sanches (2005) a inclusão cartea-se a opinião contemporânea de integração, mas, no entanto, esse é um processo dispare entre as partes. A origem da inclusão encontra-se

fomentada pela integração, todavia, o processo de inclusão é mais amplo, forte, pulsante, representativo e dinâmico, com olhar analítico e pertinente para com todos os cidadãos, enaltecendo suas diversidades e enobrecendo a participação de todos na sociedade. De acordo com Sasaki (2005, p. 21), é notório que:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e mantenham afastadas aquelas que foram excluídas. A sociedade deve abrigar a pessoa com deficiência e não apenas tolerá-la, precisa apreciá-la como um ser capaz, como qualquer outro cidadão e compreender que ser diferente é normal.

Ferreira (2005) retrata a educação inclusiva como um procedimento consecutivo que jamais será acabado, uma vez que, de contínuo haverá pessoas em circunstância de exclusão. Para incluir de fato e de direito a pessoa com necessidade específica, a sociedade precisa ser (re)edificada, desde a melhora de espaços físicos, ao mais extraordinário, a erradicação de comportamentos discriminatórios, eliminar rotulações e crenças limitantes e valorizar e aplicar o respeito entre as partes.

Com olhar ao exposto, é possível ver a distinção entre o processo de inclusão e o processo de integração. Acompanhe detalhadamente abaixo os dois quadros que elucidam as constantes diferenças em ambas as partes.

QUADRO 1 – Distinção entre Integração X Inclusão

| INTEGRAÇÃO | INCLUSÃO |
|--|---|
| A pessoa com necessidade educacional específica precisa organizar-se e adaptar-se à sociedade. | A sociedade precisa-se organizar-se e adaptar-se a necessidade específica da pessoa, para que de fato, a mesma, consiga fazer uso de seus direitos e deveres na sociedade/cidadania. |
| Pessoas com necessidades educacionais específicas são segregadas em núcleos/unidades de educação especial. | Todo ser humano tem seu direito de frequentar e estudar em escola regular, seja estudante com necessidade específica ou não, valorizando assim, suas necessidades pessoais e sociais. |
| Não há o interesse com a qualidade do ensino ofertado na escola regular, apenas com o critério de estar devidamente matriculado na unidade de ensino. O estudante com necessidade educacional específica é pertencente a escola, mas não usufrui de fato, todos os seus direitos como aluno, previsto por lei. | Pauta-se pela qualidade e valorização do ensino aprendizagem, no que tange os critérios teóricos, concretos, técnicos, humanos... Com vistas na formação e desenvolvimento do ser humano, fazendo uso dos seus direitos e prerrogativas estabelecidas por lei de regulação. |
| Cria limitações em determinadas situações e/ou | A pessoa com necessidade educacional específica é |

| | |
|----------------------|--|
| ocasiões existentes. | conscientizada que pode e deve participar da sociedade de forma integral. Assim sendo, é cultivada e preparada para alcançar voos. |
|----------------------|--|

Fonte: Próprio autor (2023).

QUADRO 2 – Quebra de ideia paradigmática entre Integração e Inclusão

| INTEGRAÇÃO | INCLUSÃO |
|-------------------------------|----------------------------|
| Concorrência | Colaboração |
| Olhar Singularista | Olhar Pluralista |
| Seletivo | Valorização das diferenças |
| Egocêntrico | Abnegado / Altruísta |
| Discriminações pré-concebidas | Respeito à diversidade |
| Individualidade | Coletividade |
| Racional | Reflexivo |
| Unilateralidade | Literalidade |

Fonte: Próprio autor (2023).

Os quadros de nº 1 e de nº 2 expostos acima buscam o entendimento da distinção entre integração e inclusão e a quebra de ideia paradigmática entre integração e inclusão educacional aplicada à unidade escolar. Os quadros primam pela elucidação da disparidade entre integração e inclusão, bem como, a síntese e leitura óbvia das distinções entre as partes. Assim sendo, relacionam-se concomitantemente em uma conferição metódica ao processo de desenvolvimento de uma apreciação com a outra.

Na era hodierna, as instituições de ensino não podem fazer uso de práticas que elencam atitudes meramente integrativas, pois assim, a unidade se torna efêmera. Mas, pautar-se-á por práticas pedagógicas que perfaz o aspecto inclusivo, dando assistência assim, de forma literal e integral todos os sujeitos de igual modo e oferecendo o ensino equiparado para a formação de todo e qualquer cidadão.

2.3 Inclusão escolar

O conceito de inclusão escolar foi difundido por meio da Declaração de Salamanca (1994), abarcando o exalar na sociedade, com iniciativas principiáticas e organizacionais de comitês, conselhos, entre outros órgãos normatizadores, buscando a efetivação da inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Concernente a Declaração supramencionada, a educação inclusiva não depreca da permuta

de conteúdos e ensinamentos dos estudantes “normais/regulares”, por ter um estudante com especificidade no seio da sala de aula, a Declaração pontua que os conteúdos e ensinamentos sejam adaptados, flexibilizados e que contemplem as precisões dos estudantes com necessidades educacionais especiais, afim de fomentar a formação de pessoas que exerçam sua cidadania, que defenda seu espaço na sociedade e no mercado de trabalho e que sejam respeitadas pelo o semelhante.

No tocante a situação, a pessoa com alguma especificidade tem total direito à educação com matrícula concretizada em escola regular, como qualquer outra pessoa. Atendendo e suprimindo dessa forma as necessidades educacionais especiais existentes, não se tratando apenas de “depositar” o estudante na escola, mas de assisti-lo, desenvolvê-lo e proporcionar um ambiente agradável de aprendizado e aprimoramento cognitivo.

Repousa na inclusão o movimento de levar as pessoas a terem um novo olhar, sobre o mundo que o cerca e sobre o ensino aprendizagem. Migrando e desligando as nuances da integração escolar, que trata da fase de indulgência à pessoa com especificidade, passando então, a direcionar a visão do colaborador a vislumbrar o novo horizonte, chamado de inclusão escolar, aceitando o novo procedimento que exalta o valor da pessoa com necessidade específica, respeita a diversidade e cresce com as diferenças. Tendo desta forma, novas atitudes, não ficando reclusas apenas as ideologias, mas, com ações na sucessão dos dias dentro da unidade de ensino.

Para concretizar-se a inclusão escolar, faz-se necessário a inserção das práticas e ações urgentes que prezem pelas maneiras éticas, de reflexões humanas e de múltiplas diversidades. Fazendo com que isso se torne o lema da vivência diária da unidade escolar.

Segundo Araújo (2011) a inclusão escolar não deve ser anunciada e defendida apenas verbalmente, mas ir além, passando a ser com atos, fatos, ações, práticas, atitudes que perpetrem a aceitação, o respeito, a igualdade, a valorização humana. A inclusão apresenta que as limitações não estão nas pessoas com necessidades específicas, e sim, na sociedade com pré-julgamentos e discriminações que excluem tais pessoas, não os considerando hábeis a fornecer resultados como os “normais”. Com isso, é conveniente e necessário que se trabalhe a visão da inclusão mais pluralista, a fim de fechar as brechas/frestas que por ora estão abertas.

Para que a propagação do conceito de inclusão escolar seja abrangente, há a necessidade da reflexão crítica, concernente a pessoa com especificidade na superação de rótulos e estigmas que a cercam.

Araújo (2011) faz ponderações sobre os que são ditos “pessoas normais”, pertencente a sociedade com características incompatíveis e elitizada. Segundo o autor, os “normais” são consideradas as pessoas que estejam dentro de um padrão na sociedade em que vive. Simplificando a ideia conferida pelo o autor, os “normais” são considerados aqueles que não tem nenhuma necessidade educativa especial/específica, que possa inferir em seu desenvolvimento escolar.

A terminologia “pessoas normais” está correlacionada à escola primitiva na Idade Média, contexto histórico em que a sociedade se encontrava instável, no que tange os seus princípios, os seus valores, bem como, sua cultura e política organizacional.

Para Araújo (2011) existe a aplicabilidade do termo “pessoas humanas”. Coadunando com a ideia sobre a existência das dificuldades de cada estudante, é preciso alicerçar a qualidade do ensino, para que os problemas sejam erradicados e solucionados da melhor maneira. O autor por sua vez, abarca a priori da igualdade do ser humano, todavia, nem sempre todos são tratados de fato e de direito como tal, já que são excluídos por suas diferenças ou diversidades.

O autor retrata ainda, a questão inerente aos direitos e deveres que os “seres humanos” possuem e que todo ser humano apresenta suas desigualdades, pela razão de ser “pessoas humanas”. Uma semelhança existente e presente no ser humano é a diferença.

Se não se observar por esse prisma, estar-se-á vendo que todo e qualquer estudante que apresente “diferença” em sua particularidade e não acompanhe o ritmo da escola deve ser excluído da comunidade escolar. É salutar que se esteja atento às mudanças e aos movimentos da sociedade, bem como, pelos novos padrões vigentes da educação, que enxerga na inclusão escolar uma saída para atenuar a árdua trajetória percorrida pelas pessoas com especificidades, que ambicionam se incluir na sociedade e igualmente serem incluídos pela mesma. Sasaki (2005, p. 28) doutrina que:

A inclusão escolar impõe a abertura de novas frente de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro, como tempo de novos desafios, conquistas e mudanças de toda ordem.

A perspectiva, o processo e a implantação efetiva da inclusão escolar, viabilizar-se-á quando o grupo gestor escolar fizer saber e conhecer que precisam quebrar as ideias paradigmáticas retrógradas e ações preconceituosas, com vistas à aceitação, a concordância e o respeito com o novo, acreditando nesta possibilidade de unificação humana e liderando para que as realidades ganhem espaços dentro e fora da unidade escolar.

Conforme abordado por Kuhn (2017, p. 50) frequentemente um paradigma que foi desenvolvido para um determinado conjunto de problemas, o qual é ambíguo em sua aplicação a outros fenômenos estreitamente relacionados. Nesse caso, as experiências são necessárias para permitir uma escolha entre modos alternativos de aplicação do paradigma a nova área de interesse apresentada.

2.4 Alusões éticas na educação inclusiva

A palavra ética oriunda do grego *ethos* (significa caráter ou modo de ser de uma pessoa). Ética é uma conjunção de princípios e valores morais que orientam o comportamento humano na sociedade. A ética norteia e permite o comedimento do convívio e funcionamento social, permitindo que nenhuma pessoa saia lesada de uma relação social. Assim sendo, a ética está conexas ao anseio de justiça social. Válquez (2008, p. 267) aborda que:

A ética e a moral historicamente são constituídos pelo processo de mudança entre as sociedades e as épocas. As doutrinas éticas fundamentais nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens, e, em particular pelo seu comportamento moral efetivo.

As alusões éticas dentro da educação inclusiva pauta-se no comportamento do ser humano fundamentado em princípios e valores morais dentro da unidade de ensino, considerando desta forma, as diferenças/diversidades presentes na escola, enaltecendo seus potenciais, originando assim, o destaque positivo e apropriado da pessoa com necessidade específica, para que os próprios estudantes com necessidades educativas especiais almejem evidenciar suas diferenças de maneira positiva e vitoriosa para a sociedade.

Nesta configuração, a ética é de suma importância no fomento das ações praticadas em função da luta pela importância dos direitos humanos, pela equiparação de valores e por uma educação para todos. Com o objetivo de assegurar que o discente cumpra com sua cidadania de forma integral e efetiva e que aposses dos direitos conferidos pela Constituição Cidadã.

A perspectiva da educação inclusiva deve ser o processo pelo qual a unidade escolar ofereça plenas condições para que a pessoa com deficiência participe das atividades escolares, sentindo-se incluso, seguro, aceito e com respeito e valorização de suas diferenças. Tonando ativa a questão da aceitação, efetivando assim, a ação para que o processo de inclusão vigore.

Para a aplicação dos costumes éticos à educação inclusiva, faz-se preciso e fundamental conscientização das pessoas que envolvem esse cenário. Considerar pessoa com especificidade em sua particularidade de forma esmerada é incluir e ter posse da aplicabilidade da empatia e simpatia no significado etimológico, grego, “sentir como o outro”.

Para Carvalho (2006) a educação inclusiva não acontecesse por si mesma, por ser uma forma consciente de maneiras e práticas que tem o enfoque no objeto, a inclusão é de todos, involuntariamente de exterioridades de castas, classes, fatores políticos, econômicos, religiosos, sociais e étnicos. Assim sendo, para que procedimento da educação inclusiva se solidifique de forma coesa, é preciso banir as questões discriminatórias, e alertar e tornar consciente que todos os colaboradores da comunidade escolar têm solidez na seriedade do papel que desempenha para cooperação do desenvolvimento humano e a formação cônica de cidadãos.

2.5 Diversidade escolar

A educação inclusiva se remete ao conceito de escola que vislumbra reverenciar e aquilatar as diversidades de todos que compõem a unidade de ensino, por meio de ações acolhedoras e atitudes responsáveis, capazes de ressaltar as suas potencialidades. Conforme Palorin (2006, p. 166) o ensino inclusivo objetiva:

[...] uma educação de qualidade para todos, respeitando todas as diferenças, evitando todo e qualquer mecanismo de exclusão, preconceito ou rótulo. O aluno com necessidades especiais não é visto mais a partir de suas limitações e sim sob o prisma de suas potencialidades, competências e capacidades como forma de desenvolver-se plenamente como cidadão.

Sob o olhar de Carvalho (2019) a escola regular necessita ser reorganizada e realinhada, principalmente no que se refere às ações pedagógicas e administrativas, instituídas no contexto em que o estudante é participante. De acordo com Stainback (1999) a escola inclusiva é de fato aquela na qual os sujeitos sentem que realmente são incluídos e sua diversidade, respeitada. A vivência prática da escola inclusiva precisa ser fundamentada e pautada pelos documentos oficiais da unidade de ensino, sendo eles o PPP e o Currículo Escolar. Assim, as práticas de ensino, de adaptações e de flexibilizações devem ser conferidas e executadas mediante tais documentos.

A definição de educação inclusiva, bem como, de inclusão adveio com um maior atributo e domínio de causa a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 10) que assevera as

imediatas deliberações a este respeito:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento: Toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas educacionais aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão incluí-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades; As escolas comuns, com orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e dar educação para todos; Melhorar a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

A referida Declaração confirma que a escola e do mesmo modo, a educação inclusiva não pode visar somente a inclusão dos indivíduos que apresentem alguma especificidade, mas de todos os sujeitos educativos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) dispõe que os estudantes com quaisquer necessidades educacionais específicas devem, obrigatoriamente, ser incluídos no sistema regular de ensino e em suas turmas, respectivamente, conforme sua a sua faixa etária.

Sanches (2005, p. 16) afirma que nas escolas inclusivas “[...] é necessário hospedar o princípio que inclua a todos os estudantes, sem distinções, suprimindo assim, as precisões existentes de cada discente.” A educação inclusiva deve levar em consideração, todas as necessidades especiais que envolvem seus estudantes, tais como as necessidades pessoais, educacionais, psicológicas, emocionais e/ou familiares. Trabalhando dessa maneira, com atitudes humanizadas voltadas para os estudantes, a aquisição de saberes é conduzida de forma significativa e eficiente. No que se refere à Educação Inclusiva e suas particularidades, Sasaki (2005, p. 23) pondera que:

Educação Inclusiva: princípios básicos: As escolas regulares tornam-se unidades inclusivas, enquanto as especiais são centros de atualização e qualificação profissional como suporte para os educadores atuarem nesta realidade dinâmica e diversificada; Adequar a escola regular em dimensões de acessibilidade para atender às necessidades diversificadas de todos os alunos; Acessibilidade Arquitetônica: a escola deve estar adaptada para receber alunos deficientes, sem barreiras físicas em toda sua área, tanto em ambientes internos como externos; Acessibilidade Atitudinal: desenvolver atitudes e ações que valorizem o ser humano, que respeite suas limitações e trabalhe com as mesmas de forma valorativa; atitudes éticas com responsabilidade social, solidariedade, compromisso com o ser humano, novas formas de relacionamento entre professor e aluno, professor e família, família e aluno; trabalhar conceitos de autonomia, colaboratividade e etc; Acessibilidade Comunicacional: sem barreiras de comunicação no interior da sala e em toda a escola, com linguagem corporal, linguagem de sinais, cartazes com ampliação de letras, diversos livros, jornais, computadores adaptados para baixa visão ou deficiência visual, entre outros; Acessibilidade Metodológica: permitir flexíveis formas de

aprendizagem, avaliações, atividades que incluam a participação de todos os alunos, estimulem ao desenvolvimento pessoal e grupal, ações comunitárias e entre outras; Acessibilidade Programática: dispor de portarias, legislações, políticas públicas que atendam às necessidades da pessoa deficiente.

Alguns princípios pertinentes à educação inclusiva reforçam a ideia de que seu êxito se origina de ações responsáveis e humanizadas. Assim, segundo mencionado por Carvalho (2019) é essencial que a escola se torne vigilante quanto às ações e atitudes frente à criança com necessidade educacional específica. Isso significa monitorar de forma contínua e responsável os atos que possam coadunar com a exclusão ou com o preconceito em relação à diversidade.

Há que se ressaltar que não somente as atitudes de respeito e valorização da diversidade no ambiente escolar torna uma instituição inclusiva. Para isso, é preciso que as práticas capazes de estimular, contemplar e estar em consonância com o público da inclusão sejam constantemente evidenciadas.

Na escola inclusiva é imprescindível a educação e o acesso de todos, respeitando desta forma, os direitos humanos. Esse aspecto ocasiona a equidade, não apenas em oportunidades, mas, do ensino que contemple as necessidades educativas especiais e suas perspectivas. A proposta da escola inclusiva vai muito além do cunho educacional, faz vistas às circunstâncias de ordem social, retratando como a dessemelhança econômica e social, o labor infantil, a agressão doméstica e demais situações de vulnerabilidade, as quais também originam a exclusão escolar, como destaca a Declaração de Salamanca (1994) ao se direcionar aos déficits de aprendizagem.

Ressalta-se que para a Declaração de Salamanca (1994) se concretizar é necessário que as práticas sejam exequíveis dentro do cotidiano da instituição de ensino, aplicando as ações com maestria e enaltecendo a diversidade.

A unidade escolar inclusiva quebra um paradigma existente, pois as necessidades educacionais das pessoas com especificidades deixam de ser exclusivamente um problema do discente e passa a ser corroborado pelo sistema educativo. Isso impulsiona a escola ao “novo”, buscando novas e factíveis formas de labor, dinamizando a construção do conhecimento, conseguindo resultados realmente positivos.

Delors (2000) apresenta importantes elementos para a educação inclusiva e sua diversidade escolar, destacando que aprender a conhecer, não se reduz unicamente ao aprender das técnicas, demarcações, mas a ensinamentos que perfaçam constitucional parte para sua formação como cidadão, construindo seus princípios e estimas/valores terrenos.

Aprender a fazer, sendo necessário ensinar como proceder/fazer, possuir práticas assertivas que permitam sua entrada e constância em qualquer cenário.

Aprender a viver, ou seja, a gênese da tolerância, da paciência, do respeito, do valor do ser humano, com ações solícitas e sem atitudes preconceituosas, compreendo o semelhante nos seus déficits e ganhos.

Aprender a ser, o que estimula cada estudante a uma forma reflexiva de pensar sobre si e sobre o mundo.

Diante desses aspectos, emerge um novo paradigma para a educação inclusiva, que valoriza a diversidade e a existência humana como ela é. Assim sendo, torna-se essencial que a escola se planeje e organize para receber seu público com ou sem necessidades educacionais específicas.

2.6 Importantes adequações

Para que o procedimento de inclusão escolar se concretize, de acordo com Sanches (2005) precisa-se de importantes adequações que envolvam o patrimônio, espaço físico e recursos humanos da escola.

Inicialmente, as unidades precisam adaptar sua estrutura física e instalações, objetivando a diminuição de barreiras e otimizando a acessibilidade à unidade de ensino.

Outro considerável ponto que bloqueia a educação inclusiva, é o número elevado de discentes por turma e a vivência de avaliações gerais, sem o olhar individualizado para a necessidade de cada estudante. Outrossim, muitas atividades realizadas no cotidiano escolar, estão desconectadas do Currículo e do PPP – Projeto Político Pedagógico. Situações essas, que acabam não contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento da inclusão. Palorin (2006, p. 172) aduz que:

Na construção da proposta do Projeto Político Pedagógico considera a diversidade dos alunos e a aprendizagem como um processo, bem como a capacidade de dar sentido às informações, articular conhecimento e as competências, dando respostas adequadas a diferentes problemas.

Macedo (2017) aborda que estudantes com necessidades educacionais específicas em salas de aula de escolas regulares, não é “empecilho” para o desenrolar da aula, nem para o desenvolvimento dos demais estudantes. A presencialidade de estudantes com especificidades em sala de aula, possibilita que todos aprendam de maneiras adaptadas/flexibilizadas, fortifica e

desenvolve o processo da inclusão.

Além disso, é importante a capacitação e qualificação contínua do recurso humano (gestores, professores, administrativos e etc.) operante dentro da escola inclusiva, tonando assim, a “mão de obra” mais hábil no manejo de todas as situações que envolvem a educação inclusiva. Com nuances externas ao ambiente escolar, fomentadas pelo grupo gestor, como a participação de pais e/ou responsáveis e da comunidade no geral, permiti assim, que o processo da educação inclusiva, seja cada vez mais representativo e uniforme com ações conscientes dentro e fora do contexto escolar.

Nestes moldes, configura-se, que a maneira do ensino aprendizagem está aplicado seja mais diligente e aquilatada e propiciador do exercício da cidadania. Assim sendo, o processo do aprender é imprescindível, porém é árduo e sua aplicabilidade desafiadora, por isso, o grupo gestor escolar, precisa de estratégias de como trabalhar com sua equipe de profissionais e estudantes, tanto em ambientes internos da escola, como em ambiente externos, demonstrando e ocasionando assim, a equidade das pessoas com necessidades educacionais especiais, evidenciando que, todos tenham o mesmo direito à aprendizagem.

Neste sentido, a educação inclusiva culmina na gestão da escola regular, em novas atitudes e práticas éticas, que enobrece e acolhe o ser humano, com posturas altruístas contra situações constrangedoras e de desmoralização.

Portanto, para a consolidação da educação inclusiva, é preciso a adequação do PPP – Projeto Político Pedagógico, do Currículo escolar, das metodologias aplicadas, dos processos avaliativos e das ferramentas utilizadas no cotidiano de sala de aula, pois todos esses elementos, inferem absolutamente no contexto escolar e no aprendizado do educando com êxito.

2.7 Avaliação na educação inclusiva

Avaliar é uma ação revestida de significados que durante muito tempo foi utilizada como meio de imposição de poder. Avaliava-se para punir, depois para medir. O que há de notório é que a avaliação é pertinente ao contexto educativo, sendo um dos elementos mais significativos para compreender como a aprendizagem do sujeito ocorre.

A avaliação segundo Libâneo (2014) pode ser compreendida como uma ação didática imprescindível relacionada ao trabalho exercido pelo professor, o qual precisa primar pelo acompanhamento cotidiano, considerando, principalmente o trabalho realizado em conjunto, o qual

envolve professores e alunos. O objetivo central da avaliação, segundo o autor, se encontra em “constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias” (LIBÂNEO, 2014, p. 195).

Luckesi (2011) infere que a avaliação faz parte de um complexo processo investigativo que exige uma disposição psicológica bem estruturada para acolher a realidade. Nesse sentido, entende-se que avaliar, nos dizeres do autor, corresponde ao comprometimento com a realidade, sem distorcê-la, visto que somente em seu acolhimento torna-se possível modificá-la. Ao se tratar do contexto escolar, avaliar a aprendizagem do aprendiz, segundo Luckesi (2011), significa compreender o que ocorre com ele e assim, materializar outras ações mais construtivas. Nesse sentido, segundo o autor “O educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo. Sem essa disposição, não há avaliação”. (LUCKESI, 2011, p. 268).

Sob a perspectiva qualitativa, a avaliação tem a finalidade de auxiliar a construção do processo capaz de tornar a aprendizagem viável. Isso significa que o docente precisa assumir sua responsabilidade e compromisso com o que se deseja construir, considerando, efetivamente, tanto as barreiras, quanto o potencial de aprendizagem dos sujeitos (LIBÂNEO, 2014).

Hoffmann (2018) leciona que para ser bem dimensionada, a avaliação precisa ser concebida a partir de sua amplitude. Isso significa aplicar um rol de procedimentos didático pedagógicos, durante um tempo maior, em vários contextos escolares, utilizando para isso, a instrumentalização múltipla, como forma de acompanhar a complexidade do processo. A autora chama a atenção para o fato de que a avaliação não pode ser confundida com testes, atividades ou provas. Esses são instrumentos avaliativos. Do mesmo modo, os boletins, bem como, as fichas e relatórios são os registros e não a avaliação propriamente dita (HOFFMANN, 2018).

Tantos os métodos, quanto os instrumentos avaliativos se revestem de valores sociopolíticos, ao passo que acompanham as tendências educativas e os conceitos de sociedade e sujeitos.

São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. (HOFFMANN, 2018, p.1).

Hoffmann (2018) ressalta que a avaliação da aprendizagem é uma via que corresponde a dois elementos fundamentais na construção dos saberes que a escola media, sendo eles o educador, o qual assume o papel de avaliador e o educando, aquele a passar pelo processo avaliativo. Interessante pontuar que ainda que o professor tenha diversos alunos, a sala cheia deles, na avaliação, cada um deverá ser visto de forma diferenciada, pois somente assim, a avaliação assumirá o caráter mediador.

Para Luckesi (2011) a avaliação não pode ser utilizada como ato punitivo e precisa ser articulada a partir da dimensão afetiva do ensino e da aprendizagem. Não obstante, concorda-se com o autor ao discorrer que conforme o educando é incluído em seu percurso de aprendizagem, cada vez mais se obtém a satisfação e a qualidade do ensino. “A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo” (LUCKESI, 2011, p. 175).

O processo avaliativo se reveste de singularidades que podem representar estilos avaliativos inclusivos ou excludentes e isso, de certa forma, afeta os aprendizes de forma bem significativa e marcante. Assim, há que se pensar se os procedimentos utilizados na avaliação realmente são justos e correspondem à intencionalidade política e educativa da escola (HOFFMANN, 2018).

A avaliação na concepção de ensino tradicional é excludente e visa tão somente selecionar aqueles com maior possibilidade de sucesso mediante o processo educativo, ao passo que também evidencia aqueles que devem ser “desprezados” por não alcançarem os padrões esperados. Nesse sentido, concorda-se com Vasconcellos (2014) ao relatar que o professor ao avaliar, acredita que precisa ser o detetive da aprendizagem, valendo-se dos instrumentos avaliativos para apontar os culpados, os errados, os que se encontram fora dos padrões. O autor provoca ao mencionar que diferentemente do professor detetive, o pedagogo se esmera em acompanhar o crescimento dos alunos, avaliando-os de forma a oferecer as melhores condições para que a aprendizagem ocorra.

Vasconcellos (2014) chama a atenção para o fato de que o educador, ao avaliar, não pode se deixar levar pela lógica do policial, ou seja, averiguar se e qual aluno tenha cometido o “crime” de não aprender, não prestar atenção quando solicitado, ou mesmo questionar certas posturas docentes. O olhar do professor precisa se deslocar da função de buscar entre os alunos os que serão taxados de incapazes e puni-los, expondo seu fracasso em forma de notas. “A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e de sociedade queremos formar), ao Projeto Político Pedagógico da instituição”. Ainda segundo Vasconcellos

(2014) “É justamente aqui que encontramos uma distorção: de modo geral, não se percebe a discrepância entre a proposta de educação e a prática efetiva [...] temos que superar esta contradição através da reflexão crítica e coletiva sobre a prática” (VASCONCELLOS, 2014, p. 56).

Sobre a avaliação e a práxis reflexiva, destaca-se o discurso de Freire (2001), o qual reforça que a avaliação não pode ser utilizada para punir ou expor os avaliados, mas, para proporcionar a auto avaliação, ou seja, aquele que avalia, precisa passar pelo mesmo processo, para que seu percurso possa ser reorientado caso seja necessário.

Na inclusão, evidencia-se o processo avaliativo decorrente de diversos fenômenos, bem como, de circunstâncias e as singularidades de cada sujeito. Conforme mencionado por Hoffmann (2018, p. 1) “Vemos sempre muitas coisas. Pessoas diferentes olham para o mundo de jeitos diferentes. Pretender constituir a avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo e padronizado é deturpá-la em seu significado essencial – de humanidade.”

Um dos propósitos da escola excludente é homogeneizar a aprendizagem, ou seja, considerar que todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. Quando isso não ocorre, julga-se que o aluno é fracassado, que não consegue acompanhar a turma. Ao avaliar sob essa perspectiva, o professor tão somente busca o culpado, a confirmação em forma de nota de que seu suposto trabalho foi feito, mas o aluno não soube aproveitar o que lhe foi oferecido. Diante disso, concorda-se com Hoffmann (2018) quando se afirma que a relação instituída entre o docente e o aluno pressupõe que o processo avaliativo seja pautado na mediação, pois essa é uma forma de resgatar a sensibilidade, bem como, o respeito pela diversidade, pela convivência e o diálogo.

Consoante à inclusão, a avaliação da aprendizagem é concebida como parte da diversidade. “O sentido da avaliação é o de promover uma diferença sensível, o que não se coaduna com a objetividade, com a padronização (HOFFMANN, 2018, p. 2)”.

Sobre a avaliação na inclusão Busarello (2015) discorre que as leis asseguram a matrícula dos alunos com deficiência ou NEE nas escolas de ensino regular. Mas isso não significa que escola esteja preparada para revisar suas práticas educativas e a forma tradicional de avaliar, posto que isso amplia o contexto da exclusão no lugar de privilegiar a aprendizagem significativa. Consignado a isso, encontra-se o discurso do mérito, pautado na supervalorização dos considerados bem-sucedidos, além da concorrência e da competição. Nesse sentido, a avaliação é utilizada como forma de demonstrar a quantidade de conhecimentos que um ou outro indivíduo consegue acumular, evidenciando que o contrário corresponde ao fracasso escolar (BUSARELLO, 2015).

Ressalta-se que instrumentalizar o processo avaliativo com vista à inclusão significa considerar cada potencialidade dos alunos, assim como os avanços, por menores que sejam. Isso parte do princípio de que a inclusão significa ofertar oportunidade de aprendizagem diferenciada, para que todos possam, de fato, gozar o direito à Educação. Assim, observa-se que as diferenças individuais devem ser o ponto de partida para a avaliação na inclusão, pois, conforme mencionado por Hoffmann (2018) escola e interação são as mesmas coisas e elas somente existem para que as pessoas convivam, troquem ideias, reúnam-se, brinquem, exercitem a imaginação, convivam. Os indivíduos, de acordo com Hoffmann (2018, p. 3) “Desenvolve-se, ainda mais, quando interage com o diferente, com pessoas de idade, gênero, etnia, experiências de vida, sentimentos e desejos diferentes dos seus”.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

De acordo com o "Dicionário básico de filosofia" de Japiassú e Marcondes (2001, p. 130), metodologia é a “[...] ciência ou estudo dos métodos. Investigação sobre os métodos empregados nas diferentes ciências, seus fundamentos e validade, e sua relação com as teorias científicas”. De forma mais simples compreende-se que a metodologia seja o percurso que deve ser traçado para que os problemas de pesquisa, bem como, suas hipóteses se interliguem aos objetivos e resultados, considerando, principalmente, o que se pretende alcançar com o estudo científico.

Ao se considerar o enfoque epistemológico da Educação Inclusiva, é possível se valer do que Mantoan (2015) destaca, evidenciando que ela seja um processo capaz de consolidar a participação dos sujeitos com deficiência nas instituições de ensino regular. Para tanto, as escolas são descritas como locais onde as aprendizagens podem ocorrer de forma diferenciada, tendo em vista as singularidades de cada estudante, além de privilegiar a qualidade no ensino, sobretudo, o inclusivo. Para Mantoan (2015, p. 28), “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

A Educação Inclusiva corresponde a uma reorientação, tendo em vista não somente os aspectos culturais que permeiam a inclusão, mas, as práticas, bem como, as políticas inseridas no âmbito escolar, de modo que as singularidades e não as dificuldades sejam o ponto de partida para o ensino e, conseqüentemente, para a aprendizagem. À vista disso, as pesquisas acerca da educação inclusiva se voltam para o que Oliveira (2014) definiu enquanto parte dos conhecimentos ainda em construção, os quais reproduzem o discurso da sociedade e se direcionam nos espaços destinados ao ensino.

Considerando o contexto da pesquisa sobre a Gestão Escolar e a efetivação da Educação Inclusiva para estudantes com deficiência, além das narrativas evidenciadas na literatura, o método adotado foi o dialético, uma vez que se valeu da realidade apontada a partir do estudo sobre a gestão, mediante suas contradições e inserção no contexto inclusivo. Ressalta-se que a dialética, de acordo com Prodanov e Freitas (2013) possui um conceito antigo, tendo sido utilizado inicialmente por Platão o qual o consignou à arte de dialogar. Não obstante, tanto na Antiguidade, quanto na Idade Média, a dialética foi relacionada à lógica se expandindo para além dessa ideia.

Gil (2018) descreve o método dialético a partir da proposição feita por Hegel e que posteriormente passou por uma reformulação conforme a perspectiva marxista. Nesse sentido, o

método dialético tem como finalidade a interpretação da realidade, considerando, primordialmente, que “[...] todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35).

Na pesquisa justifica-se a escolha do método dialético a partir da compreensão de que a realidade da gestão escolar se reveste de contradições, principalmente quando se trata da inclusão escolar. Diante disso, evoca-se o discurso de Zago (2013) ao afirmar que o método dialético analisa os fenômenos, visando a concretude de suas relações. Ademais, destaca-se que na pesquisa, buscou-se, com o método dialético, analisar como as interlocuções se estabelecem diante do fenômeno da inclusão, considerando as singularidades assumidas pela gestão escolar.

Ressalta-se que o método dialético é um dos caminhos inseridos na pesquisa qualitativa, uma vez que possibilita ao pesquisador interpretar a realidade com seu dinamismo, sem deixar de levar em conta que os fenômenos estudados ao quais fazem parte de um contexto cultural e sociopolítico, ao passo que também se caracteriza a partir de sua historicidade. Não obstante, Lakatos e Marconi (2017) ressaltam que o mundo e seus fenômenos não podem ser considerados somente enquanto uma espécie de coisas, mas a partir dos inúmeros processos, nos quais os acontecimentos se encontram em constante transformação, sempre prontos a serem modificados.

Justifica-se a escolha do método dialético a partir da consideração de que ele “[...] parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno”. (ZAGO, 2013). Assim, a partir da percepção de que existem inúmeros descompassos entre o que é posto como premissa para a inclusão e os papéis ocupados pelos gestores escolares em sua consolidação, é que o estudo se baseou no método dialético, tendo em vista que para o alcance de seus objetivos, foi necessário estudar o fenômeno da inclusão, relacionando-o aos princípios da gestão escolar, considerando, efetivamente, suas relações e intersecções. Evidencia-se, nesse aspecto, o discurso de Gil (2018, p. 14) o qual ressalta que o método dialético “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc”.

Considerando os referidos aspectos, destaca-se a pesquisa qualitativa foi a abordagem selecionada, a qual será descrita no próximo item.

3.1 A observação qualitativa

Os objetivos do estudo sobre a gestão escolar e inclusão foram: I) Levantar o papel ocupado pelo grupo gestor escolar na construção, consolidação e oferta da educação inclusiva para estudantes com deficiência; II) Avaliar o plano de gestão escolar para a educação inclusiva, voltado aos estudantes com deficiência; III) Conhecer as ações/atitudes, procedimentos, materiais pedagógicos e perspectivas sob a qual a educação inclusiva da unidade escolar tem sido proposta e implementada para estudantes com deficiência; IV) Analisar como os gestores escolares viabilizam o processo da educação inclusiva para estudantes com deficiência. Diante do exposto, para que os objetivos pudessem ser alcançados, optou-se pela pesquisa qualitativa como método de abordagem do problema.

O método qualitativo, segundo Minayo (2019, p. 23) é “[...] aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores, das etnias, dos costumes e das atitudes”. Desse modo, na pesquisa sobre a gestão escolar e a educação inclusiva, realizada em uma escola pública da cidade de Israelândia-GO, utilizou-se a pesquisa qualitativa, uma vez que se pretendeu descrever o cenário inclusivo, bem como, as dificuldades enfrentadas pela unidade escolar em relação à educação inclusiva, voltada para os sujeitos com deficiência.

Prodanov e Freitas (2013) ressaltam que na pesquisa qualitativa a realidade e os sujeitos que a integram tecem um vínculo considerado indissociável, sobretudo, ao se considerar que a subjetividade dos indivíduos não pode ser quantificada, ou seja, não é restringida a números. Destarte, nesse processo, considera-se que a base dos resultados se encontra na forma como os fenômenos são interpretados e no mesmo sentido, como os significados podem ser atribuídos.

A pesquisa qualitativa parte da premissa de que o ambiente natural se institui enquanto fonte primaz para que os dados sejam coletados e o pesquisador sustenta o contato direto com o ambiente e do mesmo modo, com o objeto de estudo. “Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Mediante os objetivos do estudo, o ambiente, ou seja, a unidade escolar pesquisada foi o *locus* para que a gestão escolar pudesse ser analisada a partir das concepções acerca da inclusão, sem deixar de lado seus pressupostos teóricos, sócio históricos e políticos.

A literatura dispõe que na pesquisa qualitativa e os dados são analisados de forma descritiva, o que significa analisar a maior quantidade possível de informações consignadas à realidade. Em

virtude disso, há um maior cuidado em relação ao processo e não com o produto. Por conseguinte, no procedimento de análise dos dados coletados, a análise e interpretação pode considerar também a construção dos significados evidenciados no discurso dos sujeitos da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No que se refere aos procedimentos técnicos da pesquisa, destaca-se o cuidado acerca de alguns aspectos, principalmente em relação à coleta de dados, a qual foi de inteira responsabilidade do pesquisador. Após a definição da temática, análise da realidade, exposição do problema de pesquisa e o levantamento dos objetivos, fez-se um estudo cuja finalidade fundamentava em verificar o estado da arte, ou seja, as pesquisas já realizadas com a temática voltadas para a gestão escolar e a inclusão.

Nessa primeira sondagem foi possível verificar a existência de um quantitativo de pesquisas, obras e publicações pertinentes ao assunto, o que tornou possível conferir maior legitimidade à pretensão do estudo. Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica não deve ser considerada somente como um apanhado de textos e discursos produzidos por outrem, mas, é primordial para que o pesquisador possa compreender e evidenciar como as teorias e discursos são inseridos ou mesmo influenciam o fenômeno estudado (ANDRADE, 2016).

Andrade (2016) leciona que a pesquisa bibliográfica é um passo obrigatório em qualquer tipo de estudo, pois, se constitui na base para que as temáticas sejam mais bem compreendidas, estabelecendo parâmetros legítimos a partir de experimentos já realizados por outrem.

Por sua vez, Fonseca (2015) reforça que a pesquisa bibliográfica deve ser materializada mediante o levantamento das referências contidas em obras físicas, assim como publicadas nos meios eletrônicos, tais como livros, artigos, dissertações e teses. “Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.” (FONSECA, 2015, p. 32).

Gil (2018) evidencia que a pesquisa bibliográfica é a fase do estudo científico e as obras publicadas diante das teorias que o sustentam e devem ser analisadas pelo pesquisador. Consoante a tal ideia, o referido autor discorre que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo, principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2018, p.44). Nesse ínterim, Severino (2016) assevera que a pesquisa bibliográfica considera:

[...] o registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos

tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2016, p. 122).

Mediante os conceitos da pesquisa bibliográfica e tendo em vista que ela se constituiu na parte inicial do estudo sobre gestão escolar e inclusão, foram consideradas as produções científicas, cuja finalidade esteve no estabelecimento do estado da arte sobre gestão escolar e educação inclusiva. Além do acervo pessoal, o qual foi instituído a partir das bibliografias sobre a inclusão, tendo o suporte de autores tais como Mantoan (1988, 2011 e 2015), Araújo (2011), Palorin (2006), Freire (1982) e outros que compuseram o arcabouço teórico do presente estudo.

Considerou-se como ponto de partida para a análise da literatura disponível o uso de alguns descritores, sendo eles: “inclusão”, “educação inclusiva”, “gestão escolar”, “gestão democrática”, “avaliação na inclusão”, “inclusão e exclusão”, “perspectiva histórica da inclusão”, “legislação inclusiva”. Além dos referenciais físicos obtidos a partir da bibliografia básica, consideraram-se outras produções científicas tais como artigos, dissertações e teses. O critério de inclusão dos resultados foi a utilização dos descritores analisando títulos, resumos e resultados e os critérios de exclusão remontaram ao distanciamento do tema pesquisado.

Conforme Gil (2018) a pesquisa bibliográfica tem algumas vantagens, sendo que a principal se volta para o fato de “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Posteriormente o arrolamento do material teórico foi deliberado à pesquisa de campo para aferir e conhecer na íntegra o fenômeno investigado. A opção do método, bem como, do instrumental, pautou-se no padrão de pesquisa qualitativa, conforme salienta Baptista (2013, p. 22), “o objeto não é um elemento ocioso e imparcial, mas está conexo de significações e semelhanças que sujeitos reais criam em suas ações”.

Em relação aos objetivos optou-se pela pesquisa descritiva, uma vez que seu propósito se voltou para a análise, avaliação, investigação e apresentação das características decorrentes da visão científica acerca de um caso específico, ou seja, na efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar.

Destaca-se que a pesquisa descritiva se volta também para a análise dos discursos que se instituem entre os sujeitos e o objeto de estudo, como ocorre na pesquisa qualitativa, o meio de legitimar o estudo a partir da definição, bem como, interpretação dos fenômenos ocorridos na realidade sem qualquer intervenção no sentido de alterá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Salienta-se que na pesquisa descritiva cabe ao pesquisador registrar, analisar e ordenar os dados, tendo o cuidado de não os manipular, ou seja, sem que haja qualquer tipo de interferência. Nesse sentido, cumpre salientar que na pesquisa realizada em uma instituição de ensino da cidade de Israelândia-GO, o pesquisador fez o registro dos dados e sua análise em consonância/confronto com a teoria e mesmo observando alguns desajustes, não houve nenhum tipo de interferência em relação ao fenômeno estudado.

Prodanov e Freitas (2013) evidenciam que a pesquisa descritiva requer a utilização de técnicas mais específicas e os dados podem ser obtidos por meio de questionários, entrevistas, formulários, testes e observações. Com esse tipo de instrumentalização torna-se possível a classificação, explicação e interpretação dos fatos da maneira que ocorrem, sem a interferência do pesquisador. Como a pretensão do estudo foi observar como a gestão escolar da escola escolhida como *locus* atua mediante a educação inclusiva, a inserção da pesquisa descritiva se justificou pela necessidade de tecer considerações acerca do objeto de estudo (educação inclusiva), os sujeitos (gestores escolares) e os fenômenos (a inclusão de estudantes com deficiência) envolvidos sem a intervenção do pesquisador.

Gonçalves (2019) discorre que a pesquisa descritiva interpreta e classifica. Assim sendo, faz cabível o estudo de um fenômeno ou caso de alguma realidade. A partir do período em que apresenta e interpreta todo um fato (fenômeno), este método precisa ser assistido de forma meticulosa com vistas no movimento da realidade.

3.2 A pesquisa descritiva

A observação descritiva refere-se à definição e a interpretação de fenômenos ou acontecimentos da realidade. Todavia, não tem a prioridade de desvelar a realidade estudada, mas, em apreciar e interpretar o fato sem intervir para alterá-lo (VIEIRA e DENARI, 2007).

Gonçalves (2019) discorre que a pesquisa descritiva interpreta e classifica. Assim sendo, é notório um fenômeno ou caso de alguma realidade. A partir do período em que se apresenta e interpreta todo um fato (fenômeno), este método precisa ser assistido de forma meticulosa com vistas no movimento da aludida realidade.

[...] descrever o jogo da imagem não é tarefa fácil, sobretudo porque exige a descoberta de uma dinâmica própria e singular, afastando discursos gerais

e singulares, que cabem em qualquer fenômeno. Buscam aqui as razões que existem nas coisas. (GONÇALVES, 2019, p. 66).

Para explorar a pesquisa descritiva é preciso ir além das circunscrições do fenômeno e buscar a genuína capacidade de perceber sua dinâmica e maleabilidade.

3.2.1 O cenário de pesquisa

De acordo com Minayo (2019) ao entrar no campo a ser pesquisado utilizando o método da pesquisa descritiva, o pesquisador pode se deparar com diversos empecilhos. Para atenuá-los ou resolvê-los faz-se o uso de determinadas considerações, como: I) Constituir uma aproximação entre o pesquisador e os pesquisados. Essa aproximação é realizada de forma paulatina, ocasionando assim, vínculos entre as partes. II) O pesquisador evidencia o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos, a sugestão de estudo a ser realizado. Nesse caso, é salutar as trocas de diálogos e informações, necessitando também sanar quaisquer dúvidas, questionamentos, deixar explícito a não obrigatoriedade da participação na pesquisa e salientar que todas as informações obtidas serão estritamente utilizadas para esse fim, possibilitando assim, o progresso da pesquisa. III) O pesquisador precisa ir com constância ao cenário/campo a ser pesquisado para analisar o fenômeno, a fim de estreitar relações e ter propriedade de descrição da forma concreta de suas características. IV) É válido que o pesquisador tenha acuidade no que versa o teórico e o metodológico do tema/situação a ser investigada ressaltando que a pesquisa não se resume unicamente no uso de técnicas. É a seriedade da teoria que abarca a dinâmica do campo a ser retratado. V) O pesquisador precisa criar um planejamento estratégico e um calendário de ações a serem desempenhadas para definir os critérios organizacionais no que tange a pesquisa e contemplar como serão assistidas as fases descritivas.

Diante do exposto, o cenário ou *locus* da pesquisa se constituiu de uma escola pública, localizada em Israelândia-GO, cidade que se encontra a 189 km de Goiânia, capital do Estado. Ressalta-se que o município é de pequeno porte, com uma população composta por 2.560 habitantes, de acordo com os dados do censo de 2022 (IBGE, 2023). Sua economia se baseia na agropecuária, bem como, na industrialização dos derivados da mandioca, elemento presente em grande parte das pequenas propriedades rurais que cercam a região. A maioria dos postos de trabalho estão relacionados ao comércio local, às pequenas indústrias de exploração da mandioca

e ao serviço público. Por ser de pequeno porte, a cidade oferece apenas a Educação Básica e o Ensino Superior ou profissionalizante deve ser procurado nas cidades mais próximas.

3.2.2 A coleta dos dados e os instrumentos na pesquisa descritiva

Com a finalidade de apresentar os fenômenos de forma prática e clara a pesquisa descritiva utilizou instrumentos para coleta dos dados de maneira adequada, elencando diversas formas para obtenção das informações, tais como, observações, encontros, conferências e entrevistas, dentre outros.

Conforme ressaltado por Leitão (2021), o uso da entrevista como técnica aplicada à pesquisa de campo é significativo, pois permite ao pesquisador, além das questões quantitativas, discorrer sobre as relações sociais, as experiências dos (co)participantes a serem analisados. Assim sendo, as entrevistas não partem de um roteiro aleatório, neutro, improdutivo e infundado, mas, direcionado, fundamentado e utilitário para a realidade/alvo a ser estudado. Nesse sentido, de acordo com a referida autora:

O uso de entrevistas como instrumento científico de coleta de dados deve ser o reflexo de um planejamento metodológico consciente e informado. Isto porque, por trás de uma escolha técnico-instrumental, há o enquadramento da pesquisa em um paradigma científico, que oferece ao pesquisador contornos e definições claras a respeito do tipo de problema que é possível investigar, como é possível fazê-lo, qual tipo de raciocínio envolvido, qual a postura adotada pelo pesquisador e, finalmente, que tipo de conhecimento pode ser obtido. (LEITÃO, 2021, p. 3).

A descrição operacional das variáveis da entrevista desse trabalho é composta por 8 (oito) questões, as quais visaram responder às incógnitas acerca da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar. Não obstante, as questões de nº 1 e nº 2 versaram sobre a temporalidade de trabalho com a inclusão escolar e o entendimento de causa. As questões de nº 3 a nº 6 trataram das atitudes/ações, procedimentos administrativos e pedagógicos, materiais pedagógicos e a conscientização dos estudantes. E por fim, as questões de nº 7 e nº 8 trataram dos impasses, resistências e/ou desafios e avaliação. Conforme consta em “Apêndice A” o *script* da entrevista.

Para a materialização da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada e objetivada ao grupo gestor da unidade escolar: diretor, vice-diretor e coordenadores. *A priori* foi aplicado um pré-teste experimental para validação da entrevista/questionário semiestruturado, com um grupo

gestor composto por 4 (quatro) membros da Escola Municipal Vereador Antônio Laurindo, situado na Rua Tupã, s/n, setor Águas Claras, na cidade de Iporá, Estado de Goiás, CEP: 76.200-000.

Após o teste foi aplicada a pesquisa aos respondentes do grupo gestor de forma oficial e efetiva, composto por 4 (quatro) membros do Colégio Municipal Boas Novas, situado na Avenida Vereador Jovito Ferreira Soares, quadra 16, setor central, na cidade de Israelândia, Estado de Goiás, CEP: 76,205-000, a fim de buscar os resultados relativos aos objetivos propostos no estudo.

Minayo (2019) reforça que a entrevista semiestruturada movimenta ambas as formas de entrevista, estruturada e não estruturada. Estruturada, pressupõe questões antecipadamente ordenadas e não estruturada aborda o assunto de forma subjetiva.

Para a consolidação da pesquisa as entrevistas semiestruturadas foram devidamente registradas/ anotadas (com consentimento do sujeito entrevistado), a fim de instituir o acervo dos dados obtidos. O *script* da entrevista foi elaborado de modo a permitir que os entrevistados expusessem e abordassem com objetividade o objeto proposto.

Outro instrumento empregado foi a observação livre (espontânea). É válido salientar que se tratou de uma técnica efetiva, pois, permitiu conhecer e descrever diversas circunstâncias e/ou fenômenos que ocorreram no cotidiano, considerando que tais situações nem sempre são registradas nas entrevistas. Vale ressaltar que a observação não significou a intervenção do pesquisador na realidade escolar, uma vez que esse propósito não se encontra em consonância com os objetivos do estudo.

Destaca-se que na pesquisa a apreciação das perguntas que compuseram a entrevista se deu a partir da identificação das categorias de análise dos dados, cuja finalidade principal esteve no estabelecimento das principais ligações entre elementos, opiniões e demonstrações descobertas na coleta de dados, assim, versou-se com máxima exatidão a discussão dos dados obtidos.

As categorias são empregadas para constituir classificações, fazer agrupamentos de opiniões, significações e esclarecimentos sobre o objeto pesquisado. De igual modo, a discussão dos dados adquiridos consentiu a comprovação de fatos e de tendências do assunto e das circunstâncias, que teve como alicerce detectar a gênese e o esmero das questões mais importantes (BAPTISTA, 2013, p. 51).

No que tange a coleta de dados, tem-se a atividade da pesquisa qualitativa descritiva que objetiva a descrição das situações, fatos e casos dos próprios pesquisados sobre suas ações cotidianas. Vieira e Denari (2007, p. 65) relatam que a pesquisa descritiva exhibe as características

de alguma população ou de algum fenômeno, mesmo não tendo o comprometimento de explicar o fenômeno em apreço, ainda que sirva de base elementar para tal esclarecimento.

De acordo com Selltiz (2015) a análise dos dados de uma pesquisa perfaz a construção e sentidos para além das informações coletadas e isso serve para consolidar, limitar e interpretar o discurso dos sujeitos, a partir das respostas inseridas no instrumento de coleta. A partir daí é possível confrontar as narrativas e as visões com o que os aportes teóricos dispõem, levando-se em consideração que isso é um processo complexo, pois, também pode implicar em retrocessos, em dados muito subjetivos, conceitos aleatórios, muito indutivos.

Na pesquisa sobre gestão escolar e educação inclusiva, após, os dados serem coletados, foi realizada a descrição e a discussão deles, mediante o suporte das teorias pautadas na temática em comento/explanação. Assim sendo, o caráter desta pesquisa/trabalho teve o enfoque: qualitativo/descritivo. A descrição dos dados trouxe a evidenciação do assunto/objeto e das circunstâncias, além de fazer detecção da natureza e a importância dos questionamentos ressaltantes.

Há conjunturas, casos e fenômenos que, são manifestos por diversas vezes pelos sujeitos observados e configuram-se singularidades importantes para a pesquisa qualitativa, porquanto, esta não diminui a apreciação dos fatos, mas a virtude de seus aspectos na vida das pessoas.

Portanto, a pesquisa/análise descritiva se designa como um método de pesquisa, ato efetivo para a abordagem qualitativa deste trabalho, com o objetivo de investigar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas.

3.3 Perfil dos profissionais e trajetória de trabalho

Os profissionais que se tornaram os sujeitos da pesquisa foram à diretora escolar, vice-diretora, coordenadora pedagógica e coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado, de uma escola do Município de Israelândia, GO. Dessa forma, no presente tópico é descrito, ainda que resumidamente, o perfil profissional dos referidos sujeitos. Ressalta-se que, antecedendo o estudo, o projeto de pesquisa foi apresentado, destacando, principalmente seus objetivos e qual seria a metodologia adotada. Diante disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado pelo pesquisador e considerado os devidos esclarecimentos acerca dos procedimentos que seriam adotados, principalmente, em relação à confidencialidade e ética da pesquisa. Com a anuência do pesquisador, o T.C.L.E foi devidamente assinado pelos sujeitos da

pesquisa, iniciando-se, assim, a segunda etapa do estudo, ou seja, a coleta de dados para a posterior análise.

Destaca-se que o perfil profissional foi inserido no estudo a partir da consideração de que cabe aos responsáveis pela gestão escolar proporcionar um processo educativo capaz de realmente favorecer a construção da criticidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e vivenciam os processos educativos cotidianamente. Diante do exposto, os gestores, então precisam pautar seu trabalho na transformação, pois “na perspectiva das práxis, a intencionalidade educativa não pode lograr outra finalidade senão a transformação, a mudança qualitativa das condições objetivas que possam servir à emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, à modificação da própria sociedade” (QUEIROZ, 2016, p. 164).

Para que isso ocorra, Moreira e Queiroz (2019) reforçam a importância de os gestores cuidarem de sua formação, de modo que seus saberes sejam retirados do plano comum e inseridos no contexto da reflexão teórica, pautada no exercício metódico mais rigoroso. Assim, conforme as referidas autoras:

Na efetivação da práxis educativa, o professor que exerce a gestão, unindo-se a outros docentes, deverá buscar romper com a exploração e desvalorização difundida pelas políticas educacionais. Nesse sentido, a concepção de gestão mais adequada é a que materializa a participação democrática de todas as pessoas da escola e das que se relacionam com ela e concebe a docência como trabalho de múltiplas interações. (MOREIRA; QUEIROZ, 2019, p. 16).

Nesse contexto, o processo formativo para a gestão escolar deve se pautar na capacidade de reflexão-ação, considerando efetivamente a relação entre teoria e prática, sobretudo, quando se trata da educação inclusiva.

3.3.1 Diretora

A Diretora da unidade escolar campo da pesquisa é graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, graduação concluída em 2016. Possui a segunda graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída no ano de 2019. As especializações foram feitas na área de humanas, sendo a primeira em Docência Universitária, com término em 2017 e a segunda em Ordenamento Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, com término em 2018.

No que concerne à trajetória profissional na educação e na docência as atividades laborais principiaram-se como professora regente no Colégio Estadual Maria Barreto entre os anos de 2016 e 2020, unidade localizada no município de Israelândia, Estado de Goiás. O envolvimento com a gestão escolar iniciou em 2021, bem como, o envolvimento efetivo com a educação inclusiva.

Desde 2021 a referida profissional encontra-se na função de Diretora, cargo de nomeação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Israelândia, Estado de Goiás, e gerencia/lidera o Colégio Municipal Boas Novas.

3.3.2 Vice-Diretora

A graduação da Vice-Diretora da unidade escolar é em Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída no ano de 2004. A especialização foi realizada na área de humanas, sendo em Psicopedagogia, com término em 2006.

No que concerne à trajetória profissional na educação e na docência, as atividades laborais principiaram-se como professora regente na Escola Evangélica Educacional e Social Boas Novas, em meado dos anos de 1991, unidade localizada no município de Israelândia, Estado de Goiás. O envolvimento com a gestão escolar iniciou em 2017, onde foi diretora do Colégio Municipal Boas Novas. O envolvimento efetivo com a educação inclusiva de forma direta, iniciou também no mesmo ano.

Desde 2021, a professora encontra-se na função de Vice-Diretora na Escola Municipal Boas Novas, cargo de confiança, todavia concursada como Professora pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Israelândia, Estado de Goiás.

3.3.3 Coordenadora Pedagógica

A graduação da Coordenadora Pedagógica da unidade escolar é em Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída no ano de 2004. A especialização foi realizada na área de humanas, sendo em Psicopedagogia, com término em 2006.

No que concerne à trajetória profissional na educação e na docência, as atividades laborais principiaram-se como professora regente da Educação Infantil na Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, em meado dos anos de 1990, unidade localizada no município de Israelândia, Estado de Goiás. O envolvimento com a gestão escolar iniciou em 2013, quando foi coordenadora de turno

do Colégio Municipal Boas Novas. O envolvimento efetivo com a educação inclusiva de forma direta, deu início no ano de 2017.

No ano de 2021 até o vigente momento, encontra-se na função de Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal Boas Novas, cargo de confiança, todavia concursada como Professora pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Israelândia, Estado de Goiás.

3.3.4 Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado

A graduação da Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado, da unidade escolar é em Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída no ano de 2004. A especialização foi realizada na área de humanas, sendo em Psicopedagogia, com término em 2006.

No que concerne à trajetória profissional na educação e na docência, as atividades laborais principiaram-se como professora regente na Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, em meado dos de 1988, unidade localizada no município de Israelândia, Estado de Goiás. O envolvimento com a gestão escolar iniciou em 2000, quando foi secretária do Colégio Municipal Boas Novas. O envolvimento efetivo com a educação inclusiva de forma direta, iniciou 2017.

No ano de 2021 até o vigente momento, encontra-se na função de Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado, na Escola Municipal Boas Novas, cargo de confiança, todavia concursada como Professora pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Israelândia, Estado de Goiás.

3.3.5 Contexto e trajetória histórica

O Instituto Evangélico Educacional e Social Boas Novas foi uma Associação civil de caráter beneficente, cultural e educacional sem fins lucrativos e duração indeterminada, cuja sigla era IEESBN. Fundado em 30 de julho de 1990 de acordo com as normas das leis Federais, Estaduais



e Municipais; tendo prédio comum à sede da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, a qual tem foro na cidade de Israelândia-Goiás. Recebeu este nome baseado em uma passagem bíblica registrada no livro de Hebreus, capítulo 4, versículos 2. “Porque também a nós foram pregadas as boas

novas, assim como a eles; mas a palavra da pregação nada lhes aproveitou, porquanto não chegou a ser unida com fé, naqueles que a ouviram”.

Devido ao grande número de crianças evangélicas e o fato da sociedade contar com uma escola estadual e a mesma não



comportar o grande número de alunos que ora apresentavam-se, surgiu a necessidade de criar a Entidade Evangélica. O Pastor Valdirom Alves Coelho, foi o patrono da escola. Ele é natural de Iporá-Goiás, nascido aos 26 dias do mês de janeiro de 1955.

O Instituto Evangélico Educacional e Social Boas Novas foi conveniado com o município por meio da lei nº 522/PMI/90 de 03 de dezembro de 1990. A primeira autorização foi por meio da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 121 de 18 de dezembro de 1991. Com base no processo nº 8550689 de 29/07/1992, Parecer CEE nº 1.135/93.

Com o passar dos anos o IEESBN – O Instituto Evangélico Educacional e Social Boas Novas fez a fusão com a Prefeitura local, e passou a ser Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho e posteriormente, CMBN – Colégio Municipal Boas Novas.

3.3.6 Ato normativo de autorização e funcionamento do Colégio

O Colégio Municipal Boas Novas, localizado na Avenida Vereador Jovito Ferreira Soares s/nº, centro – Israelândia/GO. Fone: (64) 3678-1305 – E-mail: boasnovaseducacao@hotmail.com. Criado pela Lei de nº. 8.408/99 – Diário Oficial nº 12.950. Autorização de Funcionamento: nº. 4643 de 19/01/2003. Reconhecimento (última portaria) válido por 10 anos nº. 5.191 de 09.12.2003. Denominação (ultima Lei) nº. 8.408 de 19.01.2004. Ensino Médio – implantação nº. 0833/98 SEC 12/02/2004 – Autorização de Funcionamento 5846/99 SEC 30/12/2004. Resolução nº750/2012 e Reconhecimento 6º ao 9º ano e Ensino Médio – Resolução CEE/CEB Nº 568 de 13 de setembro de 2019 até 31 de dezembro de 2024.

O colégio mantém a Educação Infantil e Ensino Fundamental I nos dois turnos sendo: Matutino: 1º Ano A e 2º Ano A. Vespertino: Educação Infantil Fase I e II, e Ensino Fundamental: 1º ano B, 2º ano B, 3º ano U, 4º ano U e 5º Ano U. Em conformidade com a legislação em vigor

Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino: Lei de nº 492 de 23 de abril de 2009. Resolução de Autorização e Funcionamento da Unidade: Resolução CME nº 02, de 04 de abril de 2011.

O Colégio Municipal está bem localizado em terreno plano e com sede própria. O local é de fácil acesso com via pavimentada. Foi construído tendo por finalidade a educação no ano de 1995, usando recursos financeiros do Município.

Fazem parte da vizinhança, residências, comércios, cadeia pública e o Colégio Estadual Maria Barreto, apesar de ser um colégio centralizado não tem problemas com veículos ou poluição sonora. A área atinge um total de 1.235,82 m² e encontra-se cercada com muro de tijolo e possuindo calçadas. A água utilizada é tratada e distribuída pela Empresa de Saneamento Básico de Goiás S. A (SANEAGO).

A coleta de lixo é feita regularmente pelo serviço de limpeza urbana, bem como, o asseio da avenida e da rua. A limpeza da área interna mantida pelos auxiliares de serviços gerais da própria unidade. O fornecimento de energia elétrica é de responsabilidade da ENEL (Entidade Nacional de Eletricidade) e mantida pela Prefeitura Municipal.

A clientela do Colégio é de nível socioeconômico e cultural médio e baixo, sendo que a maioria dos pais ou responsáveis pelos estudantes menores de idade são trabalhadores rurais e/ou funcionários públicos. O colégio apresenta número de matrículas consideravelmente bom. Concernente aos estudantes com necessidades educacionais especiais, as deficiências existentes por maioria dentro da unidade escolar são: TEA – Transtorno do Espectro Autista, TDHA – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, DI – Deficiência Intelectual e distúrbios/transtornos na aprendizagem.

O aspecto financeiro, o Colégio recebe recursos do FUNDEB, FNDE, PDDE. O Colégio promove alguns eventos para fins lucrativos como festa junina, feira folclórica, bingos, rifas, tendo o objetivo de melhorar o bom desenvolvimento do colégio e contribuir com projetos internos e externos à unidade escolar.

3.3.7 Estrutura física do colégio e condições de acessibilidade

O prédio possui um pavilhão contando com 06 salas de aula (climatizadas), 01 sala para professores (climatizada), 02 sanitários (masculino e feminino), 01 sanitário para profissionais, 01 sala de AEE (climatizada), 01 sala da direção (climatizada), 01 secretaria (climatizada), 01 cantina, 01 despensa, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática (climatizado), 01 almoxarifado, área de

serviço, corredor e área coberta, todos em pleno funcionamento. O colégio conta com rampas de acessibilidade e demais organizações/adaptações na infraestrutura.

3.3.8 Recursos materiais e pedagógicos

O colégio possui aparelhagens para subsidiar o bom funcionamento como: 06 televisores (60 polegadas), 02 copiadoras, 01 impressora, 01 mini system (pequeno som/rádio), 01 caixa de som, 17 computadores com acesso à internet (06 para uso administrativo e 11 para uso dos estudantes).

Quanto aos materiais, o colégio dispõe de inúmeros livros de leitura/literaturas infantis dentro das próprias salas de aula (histórias clássicas, gibis, fábulas e etc).

No que versa aos jogos e matérias pedagógicos, o colégio conta com jogos de tabuleiro, jogo da memória, dominó, tapetes alfabetizadores de letras e números, material dourado, alfabeto móvel, dominó, blocos lógicos, computadores de mesa, livros, materiais impressos, audiovisuais e dentre outros.

3.3.9 Gestão de pessoas

O Colégio Municipal Boas Novas conta com 36 colaboradores inclusos administrativos e professores e possui a quantidade de 194 estudantes devidamente matriculados em suas respectivas séries.

A unidade escolar conta com múltiplos projetos, fazendo o envolvimento de todo o recurso humano pertencente ao colégio, objetivando a (trans)formação e o desenvolvimento dos sujeitos e da comunidade a qual a unidade de ensino está inserida.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a coleta dos dados foi realizada uma entrevista semiestruturada de forma individual com as pessoas que integram o grupo gestor, com dia e horário programado, em ambiente seguro e apropriado para filtragem das informações na íntegra, gerando assim, segurança, liberdade e fidedignidade no que concerne às informações obtidas. A análise dos dados considerou o discurso dos sujeitos mediante o confronto/consonância com as teorias apresentadas ao longo da escrita da dissertação. Nesse sentido, para a discussão dos dados, o estudo apoiou-se nas legislações, bem como, nas narrativas decorrentes da pesquisa bibliográfica, as quais constituíram um dos suportes para a legitimação da pesquisa.

4.1 Temporalidade que a U.E (unidade de ensino) trabalha com a educação inclusiva

Ao perguntar a cada membro do grupo gestor sobre há quanto tempo o Colégio Municipal Boas Novas trabalha com a educação inclusiva, a equipe gestora respondeu que a instituição trabalha com a educação inclusiva desde o ano de 2009 com práticas efetivas na escola, perfazendo assim, um total de 14 anos.

Destaca-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição também constitui o *corpus* da análise, uma vez que esse documento, segundo mencionado por Freitas (2014), proporciona à escola o cumprimento de seu papel, pois auxilia na construção de sua autonomia e identidade, materializando-se enquanto meio público de constituição do debate, diálogo e coletividade. Diante dessa complexidade entende-se que seja desafiador pensar e organizar uma instituição de ensino cuja principal característica esteja no reconhecimento da diversidade, pluralidade e multiculturalidade. Assim, evoca-se o discurso de Freitas (2014) ao afirmar que:

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromisso aceitos e firmados pela escola consigo mesma. (FREITAS, 2014, p. 69).

Desse modo, compreende-se o PPP é o documento responsável por nortear os objetivos educacionais, para que estejam em consonância com os demais documentos primordiais para que os processos educativos ocorram. Nesse sentido, ressalta-se que o PPP do Colégio Municipal Boas

Novas se encontra em processo de reformulação e diante disso, a análise foi realizada no documento anterior. O que mais chamou a atenção em relação à análise é que há uma disparidade entre a informação sobre o início do trabalho com a Educação Inclusiva, conforme o discurso dos gestores e o disposto no documento, o qual revela que o Colégio Municipal Boas Novas trabalha com a Educação Inclusiva desde 2007.

Ao serem novamente indagados os gestores alegaram que em 2007 a inclusão foi inserida na instituição, mas, que as práticas inclusivas, bem como, as formações e sua consolidação somente foram efetivadas em 2009. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico precisa conter descrito a filosofia e ações da U.E para posteriormente as práticas educacionais ecoarem. Assim, identificou-se que no Colégio Municipal Boas Novas há uma dissonância entre a teoria e a prática evidenciada na discrepância entre as informações contidas no PPP e o discurso dos gestores da instituição.

O PPP é a gênese da condução escolar e da exequibilidade configurada para o cotidiano da escola, com olhar pluralista e com vistas à valorização de todas as pessoas, atendendo assim, as singularidades da comunidade escolar. À vista disso, Veiga (2015, p. 42) registra que:

[...] o projeto político pedagógico, elaborado com autonomia e coletividade, é um instrumento que pode conferir à escola a capacidade de formar o aluno como pessoa e cidadão preparado para atuar em uma sociedade democrática, é não apenas para ser um futuro trabalhador. Assim, a ação da escola deve ser enfocada como um trabalho pedagógico, que pertence a todos que o concebem, executam e avaliam [...]. (2015, p. 42).

O PPP de uma instituição de ensino é descrito como um instrumento teórico-metodológico de suma importância para a condução de uma escola, pautado pela organização, trabalho participativo e com ótica no todo (literal) que perfaz a unidade escolar e pressupõe que a gestão escolar esteja ocorrendo democraticamente. Isso significa que os gestores escolares são os principais agentes mobilizadores e líderes do processo de concepção e construção do documento, pois isso se reflete, efetivamente no currículo e na aprendizagem dos alunos.

Gadotti (2016) reforça que o PPP é responsável por nortear todo o trabalho exercido pelo professor, bem como, pela gestão escolar. Para tanto, deve ser instituído a partir dos objetivos a serem alcançados, sem deixar de lado que ele é um instrumento legítimo de transformação e construção de um entorno capaz de demonstrar qual a identidade que a escola carrega e defende, tendo em vista as individualidades e a coletividade em todo esse processo. Desse modo, concorda-se com Gadotti (2016) quando este afirma que:

O projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. (GADOTTI, 2016, p. 2).

Nesse sentido, o PPP corrobora no ensino aprendizagem, na viabilização e atendimento as necessidades de todos os estudantes da escola, típicos ou atípicos, de forma eficiente, voltado para a qualidade do ensino e na formação adequada dos cidadãos.

Sobre a educação inclusiva o PPP do Colégio Boas Novas dispõe que o documento incide em ações com o propósito educativo e aponta caminhos para o trabalho coletivo/colaborativo na unidade escolar, proporcionando o atendimento adequado e preciso a todos os estudantes, consolidando, assim, uma educação inclusiva e apta no recebimento, atendimento e acolhimento a todos.

Ainda de acordo com o PPP a instituição procura oferecer uma educação de qualidade, sem prática excludente de nenhum estudante, atendendo a diversidade humana presente no mesmo espaço escolar e procurando atender ao estilo de aprendizagem e às múltiplas inteligências de cada aluno.

Ao se analisar o discurso presente em seu PPP, entende-se que o Colégio Municipal Boas Novas trabalha para proporcionar uma educação para todos, sem distinções, buscando atender todos os estudantes com necessidades especiais conforme a Diretriz de Educação Especial do Município de Israelândia, respeitando suas limitações e desenvolvendo suas potencialidades/habilidades.

4.2 Percepção de escola inclusiva

Quando interrogado a cada membro do grupo gestor da U.E acerca do entendimento de escola inclusiva e se considera a unidade com práticas inclusivas, a visão de que consideram a unidade educacional inclusiva foi unânime, conforme foi observado nas seguintes respostas:

A escola inclusiva é aquela que atende todos os alunos, porém cada um com suas especificidades. Considero sim o Colégio Municipal Boas Novas uma unidade inclusiva. Há atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especializados, acompanhamentos com professores de apoio em salas de aulas e professora/coordenadora de AEE (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

A escola inclusiva veio para ajudar as crianças com necessidades educacionais, bem como, trabalhar a aceitação dos familiares e da comunidade escolar. Considero a U.E inclusiva, pelo fato de trabalharmos lado a lado com todas as crianças, pais, professores regentes, professores de apoio e a comunidade no geral. Fazendo o melhor e o mais adequado para o nosso alunado (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

A concepção da escola inclusiva está em conhecer o aluno e aplicar práticas pedagógicas orientadas para cada necessidade educacional apresentada. Por esse motivo, considero a U.E inclusiva pelo respeito aos estudantes com deficiências (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

O entendimento sobre a escola inclusiva, pauta-se pelo princípio da aceitação. Assim sendo, o Colégio possui práticas inclusivas e com grande respeito. Pois é direito do aluno ter uma escola para todos (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

Os membros pertencentes do grupo gestor além de considerar o Colégio Municipal Boas Novas inclusivo, pelas práticas pedagógicas e administrativas, faz menção ainda da estrutura física, pois a mesma encontra-se habilitada com acessibilidade para as necessidades/deficiências de seus alunos e da comunidade.

Conexo ao assunto é de inteira relevância ter uma estrutura física da U.E adequada, bem como, o ingresso a construção gradativa do ensino aprendizagem, a consolidação e oferta de uma educação com equidade para todos. A escola inclusiva não se resigna a oferecer estrutura física adaptada, pois esse foi ato *continuum*, baseado na crença de que a inclusão se materializaria a partir da construção de rampas, de banheiros adaptados, de espaços nos quais os estudantes com deficiência pudessem circular. No entanto, não basta isso, pois a verdadeira inclusão, segundo Cunha (2015) é aquela que prega a verdade sobre os processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, de que eles são capazes de aprender junto com seus pares nas salas de ensino regular. Para que isso seja possível não basta ter uma sala com portas largas, isso é essencial, de fato, mas é imprescindível que ao lado das adaptações estruturais estejam as curriculares.

Consoante a isso, ressalta-se a importância do trabalho voltado para a modificação do paradigma excludente, o qual se baseia no discurso de que os sujeitos com deficiência são incapazes de estudar, aprender, partilhar saberes e conviver. Não obstante, destaca-se que a escola depois do contexto familiar é responsável pela construção dos espaços nos quais os estudantes se reconheçam como capacitados para aprender, interagir e edificar saberes. Cunha (2015) chama a atenção para o fato de que nas escolas:

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola (CUNHA, 2015, p. 71).

Para além da estrutura física se encontram as “[...] inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”. (CUNHA, 2015, p. 143). Diante disso, entende-se que a escola agregue um posicionamento primordial no contexto do aluno e sendo assim, é preciso o reconhecimento de seu significativo papel promovendo, principalmente, o desenvolvimento sociocultural, intelectual e afetivo daqueles que depositam as mais variadas expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem.

A partir das respostas dos sujeitos das pesquisas, destaca-se que de fato a escola para ser inclusiva ou permaneça com tal prática faz-se necessário à mobilização contínua da equipe de trabalho, conscientizando, promovendo formação, reflexões, estudos críticos, estudos de casos e dentre outros aspectos para desenvolver as crianças de forma eficiente, eficaz e efetiva a fim de formá-los cidadãos preparados para a sociedade que fazem parte. Além disso, é preciso que o currículo seja transformado de forma a quebrar os primeiros paradigmas excludentes, materializados nas narrativas pautadas na ideia de que um sujeito atípico não possua qualquer possibilidade de avançar em relação à aprendizagem. Nesse sentido, o papel dos gestores é salutar, sobretudo ao se considerar que:

As escolas inclusivas são escolas para todos os alunos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2008, p. 29).

Sendo assim, uma escola inclusiva não se resume a algumas situações, mas, aquela que perfaz e perpassa sobre as situações que lhes são apresentadas cotidianamente, com o objetivo de entender a atender as necessidades educacionais, otimizando assim, o ensino aprendizagem e o desenvolvimento de forma integral dos estudantes.

4.3 Atitudes, procedimentos administrativos e pedagógicos efetivos para o processo de inclusão

Feito o questionamento sobre quais as atitudes, procedimentos administrativos e pedagógicos para a efetivação do processo inclusivo dos estudantes com deficiência na unidade escolar, as respostas aferidas dos entrevistados pertencentes à equipe gestora foram:

Trabalhamos pautados no P.P.P – Projeto Político Pedagógico, que celebra e contempla toda as questões existentes na U.E. Somos pautados pelos laudos da Equipe Multiprofissional para orientarmos em relação à aprendizagem de cada estudante (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Os procedimentos são realizados juntamente com o envolvimento da família presente na escola e da comunidade escolar, atendendo assim, os estudantes com deficiências, seja qual for o grau de comprometimento e com acompanhamento da equipe técnica da saúde (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Procuramos sempre desenvolver o que está ao nosso alcance, para que as crianças sejam devidamente atendidas, estreitamos diariamente o contato com a família da criança com deficiência para sabermos frequentemente o que se passa com ela e se preciso for, fazemos o encaminhamento para a psicóloga ou médico neurologista (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

As ações presentes na escola são pautadas também no que está descrito no laudo de cada estudante. Assim, permite e orienta os profissionais da educação de como trabalhar cada deficiência, particularidades e diferenças (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

As questões relacionadas às adaptações físicas e estruturais da instituição foram abordadas pelos sujeitos da pesquisa e diante disso é importante ressaltar a relevância das adequações espaciais, pois a acessibilidade precisa ser garantida. Isso é corroborado por Carvalho (2008), o qual afirma que:

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. Também faz parte do espaço escolar uma outra dimensão (quicá a mais significativa) e que inclui as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Este é o espaço atitudinal de enorme influência na percepção social do outro, e para a organização do projeto curricular. (CARVALHO, 2008, p.98).

Tais ações diversas vezes são difíceis, principalmente, no que tange aos recursos das políticas públicas, mas, na parte interna da U.E concernente a área pedagógica, o PPP deve contemplar os meios adequáveis, assim, atendendo às necessidades dos estudantes. Sobre o peso que o Projeto Político Pedagógico da instituição exerce sobre a inclusão e a educação inclusiva,

Oliveira (2014) evidencia que é por meio desse documento que a intencionalidade da escola passa a ser um compromisso político e pedagógico. Desse modo, ao se considerar a educação inclusiva como parte fundamental para a efetivação da inclusão, sua sustentação advirá do PPP, tendo em vista que esse documento deve se basear nos princípios democráticos, bem como, nos pilares da inclusão, os quais se baseiam, principalmente, no respeito às diferenças. Esse movimento pressupõe uma resignificação dos processos educativos, ao passo que transforma a comunidade escolar, desde os profissionais envolvidos no ensino, até a sala de aula. Nesse ínterim, os gestores são atores fundamentais, pois todas as ações previstas no PPP e precisam ser legitimadas por aqueles que se encontram envolvidos em todas as fases da inclusão, desde as adaptações espaciais, até o acompanhamento das adaptações curriculares.

Conforme Carvalho (2008) as políticas públicas são fundamentais na consolidação da escola com práticas inclusivas, as quais devem ser reafirmadas no Projeto Político Pedagógico, privilegiando, assim, o envolvimento da comunidade escolar a qual a unidade de ensino é pertencente, assegurando de igual modo, uma educação igualitária e com qualidade que de fato contemplem as deficiências/necessidades dos estudantes e que sirva para a formação de cidadãos conscientes e de respeito.

Considerando o pensamento exposto por Carvalho (2008), observou-se que a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e a coordenadora de AEE, ao responderem os questionamentos sobre as atitudes, procedimentos administrativos e pedagógicos para a efetivação do processo inclusivo dos estudantes com deficiência na unidade escolar fizeram menção que em todas as atividades síncronas e assíncronas dos estudantes com deficiências estão inseridos. Enfatizam ainda que estão em busca de cursos e/ou formações continuadas, para que possam corresponder à complexidade com a qual a educação inclusiva se encontra revestida.

Sobre a formação continuada com vistas à inclusão Cunha (2015) evidencia que esse processo exige que a equipe envolvida nas abordagens educativas seja qualificada, principalmente para que as adaptações curriculares possam ser realizadas, além da compreensão de como os recursos pedagógicos podem ser articulados. O referido autor reforça que:

Não podemos falar somente em inclusão escolar de forma passional, mas devemos fazer o debate segundo a visão de quem faz a escola, sejam professores, coordenadores, diretorias, porteiros, entre outros. Não basta que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, pois é de fundamental importância uma equipe preparada para que a inclusão se efetive. Incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso

dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades. (CUNHA, 2015, p. 70).

Diante das respostas dos sujeitos das pesquisas e em consonância com os aspectos teóricos da educação inclusiva evidencia-se o discurso de Cunha (2015), segundo o qual a inclusão dos sujeitos com deficiência na escola precisa ser baseada nas premissas teóricas, assim como, na prática instituída cotidianamente, para o estabelecimento de dados concretos capazes de incentivar, guiar e assegurar aos educadores as possibilidades de compreender seu papel enquanto agente da inclusão. Além disso, de acordo com Silva Neto (2018) os sistemas educativos que sustentam a educação inclusiva precisam ser constituídos de modo que as necessidades dos alunos sejam respeitadas, principiando pela sensibilidade no trabalho fundamentado nas singularidades.

Em suas respostas, o grupo gestor deixou explícito que a escola inclusiva é a que oferece ocasiões e oportunidades com equidade, mediante à demanda existente e pelos direcionamentos coesos que a mesma conduz seus estudantes, respeitando suas potencialidades.

Destaca-se que, segundo Cunha (2015) a unidade escolar somente se configurará como um ambiente inclusivo quando a equipe gestora for capaz de realizar um trabalho sincronizado com os demais colaboradores que perfaz a instituição educacional, envolvendo as atitudes, procedimentos administrativos e pedagógicos para a efetivação do processo inclusivo dos estudantes com deficiência, fazendo assim, uso do ato de valorizar e solidarizar com as deficiências de todo o alunado.

4.4 Materiais e ações específicas

Ao abordar as questões concernentes as ações praticadas pela escola serem suficientes para o processo de ensino aprendizagem no que tange à educação inclusiva e sobre os materiais específicos para lidar com estudantes com deficiência, verificou-se que as respostas não foram unânimes no que tange às ações, mas, no eixo de materiais, as respostas alinharam-se de forma mais coesa.

No que versa sobre as ações praticadas pela escola serem suficientes para o processo de ensino aprendizagem no que tange à educação inclusiva, os discursos materializados pelos sujeitos da pesquisa se encontram dispostos abaixo:

As ações praticadas pela escola são suficientes. Porém, sempre são fomentadas pela direção, depende muito da gestão para dar prosseguimento às ações (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Sim, trabalhamos com ações pensadas para a educação inclusiva. A gestão realiza um trabalho com a equipe escolar, assim trabalhamos para a obtenção de um bom resultado com a educação inclusiva da nossa unidade de ensino (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Considero que não! Mesmo buscando práticas pedagógicas, avalio que ainda nossas ações não estão de fato sendo tão suficientes para a educação inclusiva. Precisamos melhorar no que diz respeito (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

Ainda não! A unidade escolar está caminhando para um melhor atendimento como escola inclusiva. Ou seja, estamos no processo (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

De acordo com as pontuações registradas pelos respondentes, observou-se duas respostas positivas, considerando as ações praticadas pela escola serem suficientes para o processo de ensino aprendizagem no que tange à educação inclusiva. Foram ponderadas outras duas respostas, as quais assinalaram que os sujeitos não consideraram as ações praticadas pela escola como forma suficiente para a educação inclusiva.

As respostas positivas para as ações pedagógicas foram conferidas pela Diretora e Vice-diretora da unidade escolar. Os registros foram pautados pela fomentação que o grupo gestor faz frente à educação inclusiva no oferecimento de materiais, no envolvimento da equipe (pedagógica e administrativa) de trabalho e demais alunos, tendo o envolvimento da rede pública de saúde e bem como, da família nas ações da escola.

Oliveira (2007) aborda que a gestão e inclusão escolar precisam ser feitas de forma democrática, permitindo a participação de todos no ambiente escolar com vistas na consolidação da educação inclusiva, para esse novo paradigma, é importante o envolvimento de todos. É importante destacar que os gestores pedagógicos são responsáveis pela apropriação de como a diversidade será inserida na escola. Nesse sentido, de acordo com Sousa (2009), esse processo decorre da adoção de metodologias colaborativas, distantes dos modelos tradicionais, centrados em uma única figura, o professor.

Além disso, é fundamental que os gestores sejam capacitados para acompanhar cotidianamente as atividades materializadas no contexto escolar e isso possibilita a construção do diálogo com os professores. O gestor escolar, seja ele o diretor, o coordenador ou supervisor pedagógico, deve se despir da vaidade e estar em uma posição de liderança, para compreender quais são os desafios e as necessidades dos professores em relação à educação inclusiva. “Entende-se que um ambiente escolar adequado ao ensino e aprendizagem exige por parte da gestão escolar

um trabalho coletivo, participativo, colaborativo, tendo no horizonte a implementação de estratégias e metodologias apropriadas ao aluno com deficiência”. (LUZ; SARTORI, 2018, p. 14).

Nesse mesmo sentido, Silva (2015) ressalta que o gestor cuja atenção esteja voltada para os princípios da educação inclusiva não deve se omitir em trazer a inclusão para o debate com seus pares, sobretudo, ao se tratar da construção do PPP da instituição. Do mesmo modo, os gestores, ao constatarem que as ações desenvolvidas são insuficientes ou ineficientes, é preciso que isso seja amplamente discutido, não para culpabilizar o docente, mas para reconhecer que o processo possui vulnerabilidades a serem desconstruídas.

Ao registrar as respostas da Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de AEE as respondentes apontaram que não consideram as ações praticadas pela escola como suficientes para a educação inclusiva. A justificativa, segundo as participantes, foi a de que a unidade escolar está buscando práticas pedagógicas mais solidificadas para esse fim e que ainda não estão com as ações consolidadas, mas no processo da busca. Portanto, não condiciona as ações praticadas pela U.E tão suficientes para a educação inclusiva. Vale lembrar que, se a escola se encontra envolvida com os propósitos da educação inclusiva desde 2009, houve tempo suficiente para a construção de ações verdadeiramente inclusivas, o que não justifica a busca por práticas mais consolidadas, vista o farto material ofertado às unidades escolares, tendo em vista as adaptações pedagógicas e o trabalho realizado em sala de aula.

Segundo Araújo (2011) a inclusão escolar não deve ser anunciada e defendida apenas verbalmente, mas ir além, passando a ser com atos, fatos, ações, práticas, atitudes que perpetrem a aceitação, o respeito, a igualdade e a valorização humana. Com isso, é conveniente e necessário que se trabalhe a visão da inclusão mais pluralista, a fim de selar as brechas/frestas que porventura estejam dissonantes com os princípios da educação inclusiva. Conforme Palorin (2006, p. 166) o ensino inclusivo objetiva:

[...] uma educação de qualidade para todos, respeitando todas as diferenças, evitando todo e qualquer mecanismo de exclusão, preconceito ou rótulo. O aluno com necessidades especiais não é visto mais a partir de suas limitações e sim sob o prisma de suas potencialidades, competências e capacidades como forma de desenvolver-se plenamente como cidadão.

A escola regular diante do discurso de Carvalho (2008) precisa de uma reorganização e realinhamentos das ações pedagógicas e administrativas de forma interna e externa, concernente

ao contexto que o estudante é participante, buscando assim, o convencimento da valorização das pessoas com deficiência e das diversidades, proporcionando além do ingresso a fidelização dos estudantes na escola com louvor.

As atitudes apenas de respeito e valorização das diversidades no ambiente escolar e em sala de aula da rede regular não sinalizam que a escola de fato e de direito é inclusiva. Para isso, é preciso de fato sejam praticadas ações de forma suficiente para o processo de ensino aprendizagem no que tange à educação inclusiva que realmente estimulam, contemplam e vão de encontro com o público inclusivo, possibilitando a participação e desenvolvimento dos educandos sem disparidade.

Referente aos materiais pedagógicos específicos para lidar com estudante com deficiência, no tocante ao processo de ensino aprendizagem, as repostas registradas foram:

A escola possui e faz uso de materiais específicos para atender os estudantes com deficiência, exemplos: tapete alfabetizador de letras e números, material dourado e muito mais. Materiais esses que servem para subsidiar o ensino aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação inclusiva (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

A unidade escolar tem vários materiais para trabalhar com criança que tem alguma deficiência, materiais práticos e concretos, como: alfabeto móvel, material dourado, trilha de sequência lógica e dentre outros (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Fazemos uso de vários jogos, dominó, jogos de sequência lógica aplicados de forma concreta e impressa, material dourado, alfabeto móvel e outros. Todos utilizados de maneira lúdica para atrair o estudante para o brincar, gerando assim, o aprendizado do mesmo (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

A equipe pedagógica do colégio faz a utilização do lúdico como maneira elementar de desenvolver a criança, com recursos como o alfabeto móvel, material dourado, tapete de palavras e números, alfabeto sensorial, jogos de raciocínio lógico, números avulsos e etc (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

De acordo com os registros feitos percebeu-se que o Colégio Municipal Boas Novas faz uso de materiais específicos para lidar com estudantes com deficiência. A U.E dispõe de uma sala de A.E.E equipada com múltiplos tipos de materiais didáticos e lúdicos, tecnológicos, recursos audiovisuais e uma gama de jogos para uso/manejo dos estudantes com necessidades especiais, acompanhado do professor de recurso (AEE), a fim de subsidiar o conhecimento dos estudantes nas mais diversas áreas e atividades existentes dentro do currículo escolar.

Esse aspecto se encontra em consonância com as premissas da educação inclusiva e da função do AEE mediante a inclusão no ensino regular. Segundo Ropoli *et al* (2010) é no AEE que a aprendizagem do aluno é suplementada ou complementada, de modo a possibilitar a autonomia não apenas na escola, mas, fora desse espaço. Para que isso ocorra a oferta de atendimentos no AEE é obrigatória, sendo realizada nas escolas regulares, em espaços próprios para isso. De acordo

com o Decreto 6.571/2008, o AEE deve ser inserido no PPP das escolas, constituindo assim, a construção de propostas pedagógicas que também prevejam a formação continuada dos professores regulares e docentes do AEE.

É válido destacar que no AEE com ação colaborativa dos professores e colaboradores da U.E é realizável a confecção de qualquer tipo de material, jogo ou brincadeira utilitária e inovadora para o estudante estar fazendo a assimilação do conhecimento e otimizando assim o ensino aprendizagem.

Ademais, foi salientado pelo grupo gestor (em caráter de pergunta), que os profissionais da educação municipal de Israelândia-GO estão participando de pequenas formações para melhor aprimorar as práticas docentes/administrativas no tocante à educação inclusiva.

O grupo gestor respondeu que os materiais didáticos e lúdicos, tecnológicos, recursos audiovisuais e diversos jogos do colégio estão concentrados dentro da sala do AEE, disponível para uso dos estudantes pertencentes à unidade de ensino. É considerável que as mudanças presentes no saber e do fazer humano emerge a cada dia, para isso, não há uma receita aplicável ou manual de uso para cada deficiência, o que se tem são formas direcionadas e lapidadas para diversas atividades para cada estudante em específico, considerando as especificidades individuais e levando em conta o real e o potencial. Diante do exposto, ressalta-se o argumento de Ropoli *et al* (2010) evidenciando que:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI et al., 2010, p. 19).

No ano letivo de 2023 o Colégio Municipal Boas Novas possui quatro estudantes com deficiências em sala de aula. No entanto, frequentemente a U.E tem recebido novos alunos com deficiência ou NEE. Assim sendo, torna-se essencial que os objetivos educacionais estejam alinhados com os propósitos da inclusão, pois, considera-se que a instituição precisa se preparar para acolher esses alunos sempre que for procurada.

A diretora da U.E evidenciou que a instituição de ensino possui dez crianças com deficiências, sendo múltiplas as particularidades como: transtorno do espectro autista, transtorno

de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositor desafiante, retardo mental leve, transtorno de aprendizagem e dentre outros. O Colégio Municipal Boas Novas conta ainda com um quantitativo de 15 estudantes com necessidades educacionais específicas, caracterizados como alunos que não tem deficiência propriamente dita/caracterizada e que possui um atraso no ensino aprendizagem, não conseguindo assim, acompanhar o ritmo da turma/classe.

Ao se buscar os documentos referentes às matrículas obtidos na secretaria escolar, observou-se que há um pequeno, porém, significativo número de alunos da educação inclusiva que não retornaram à escola, sendo composto por cinco estudantes. Além disso, observou-se que a escola não realizou nenhum procedimento de busca ativa desses alunos. Considerando as aulas não presenciais e os reflexos da pandemia causada pela Covid-19, a evasão de alunos com deficiência decorre tanto das dificuldades ou negligência dos responsáveis, assim como, dos mesmos fatores sob a responsabilidade da escola.

Importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 assegura que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado, responsabilidade da família e da sociedade, não sendo isso que ocorre na realidade, principalmente, ao se tratar da educação inclusiva, a qual é revestida de complexidade e vulnerabilidade. Um dos fatores que colaboram para a evasão escolar dos estudantes com deficiência se encontra, especificamente, na falta de estrutura humana e de acolhimento desses sujeitos (PACHECO, 2016).

Assim, considerando as respostas dos sujeitos da pesquisa evidencia-se que mais do que oferecer materiais didáticos, a escola precisa acolher os sujeitos da inclusão e isso significa fazer a busca, ir aonde esses alunos se encontram, pois, são mais do que matrículas, são sujeitos com sonhos, expectativas, dificuldades e potencialidades.

4.5 Conscientização e viabilização da inclusão escolar

Quando interrogados se era fomentado pela U.E algum trabalho de conscientização por estudantes não deficientes para viabilizar o trabalho da inclusão, foi verificado que não é representativa/expressiva tal prática na escola, quando acontece é de forma fragmentada, conforme consta nas respostas explícitas e descritas nomeadamente abaixo:

Não utilizamos de prática de conscientização por estudantes não deficientes para fomentar a viabilização do trabalho da inclusão na instituição de ensino. Fator pelo qual se dá pelas próprias rejeições por parte de determinadas famílias (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Essa prática ainda não vigora na U.E como um todo, devido a aceitação da família do próprio estudante que não é deficiente (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas). Considero que acontece sim, mas, de forma fragmentada. Alguns trabalhos pequenos e isolados em sala de aula, com algum professor. Ou seja, não acontece na totalidade da escola com a abrangência de todo o alunado (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

O colégio não desenvolve essa prática ainda, devido a pouca compreensão/aceitação de algumas famílias (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

A diretora do Colégio Municipal Boas Novas destaca que o envolvimento de crianças não deficientes com práticas para a conscientização e viabilização da educação inclusiva não é tão pontual na escola. Visto que tal prática não acontece com evidências para estudantes e nem colaboradores.

De acordo com Sasaki (2005) o processo da educação inclusiva se dá pelo ato da sociedade e/ou comunidade amoldar-se às necessidades das pessoas com deficiências e não ao contrário, pois, se o processo for antagônico caracteriza-se um retrocesso.

Por sua vez, Glat (2018) ressalta que a inclusão somente será devidamente valorizada a partir da desconstrução de paradigmas e representações sociais, o que invalidaria a cultura da exclusão. Não obstante, por mais que as legislações garantam que os direitos dos sujeitos com deficiência sejam inquestionáveis, sobretudo, os que se relacionam a frequentarem as escolas de ensino regular, bem como, os demais espaços socioculturais, ainda existem abismos entre o que é assegurado pela legislação e o que de fato ocorre.

Glat (2018) ressalta que as conscientizações acerca da inclusão, embora sejam amplamente divulgadas pelas mídias, ainda não alcançou plenamente os espaços escolares e mesmo depois de mais de 30 anos, a inclusão é considerada um desafio por muitos docentes. A valorização da inclusão requer, nesse sentido, que novos métodos e propostas de ensino sejam assumidos, mas, além disso, é essencial e urgente que os estereótipos da incapacidade, dependência e limitação possam ser desconstruídos. Isso, segundo Glat (2018):

É um processo complexo, por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo subjetiva da nossa profissão. Está em pauta a transformação de atitudes e representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiências. (GLAT, 2018, p. 11).

Mediante as respostas configuradas pelos respondentes avalia-se que os integrantes de qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada, trabalham pela conscientização, viabilização e edificação de uma educação plural (para todos), não ficando restrita apenas nas ações de quem possui alguma deficiência. Analisa-se que no século XXI, a educação inclusiva tem se materializado enquanto um grupo de saberes, metodologias, recursos, sejam eles materiais, pedagógicos ou humanos, e se encontram à disposição das instituições de ensino, para viabilizar a aprendizagem, ao passo que valoriza e conscientiza a sociedade acerca da importância da inclusão, não como favor, mas direito de todos aqueles que dela necessitam (GLAT, 2018).

Conforme respondido pela Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas e a Coordenadora de AEE que a prática de conscientização ainda não vigora na U.E. No que tange ao envolvimento de crianças não deficientes para a fomentação da educação inclusiva, sempre passa pelo “empecilho” do grupo familiar, pela não aceitação e compreensão completa do processo formativo que a escola produz.

Nesse sentido, é salutar reforçar o papel da escola de ressignificar o sentido da inclusão, principalmente, em relação aos discursos construídos pela sociedade. Se a família é resistente, cabe à escola desconstruir tal comportamento. Ao justificar que a conscientização sobre a inclusão não ocorre devido à resistência das famílias, a escola negligencia seu papel de formadora de opiniões, bem como, sua responsabilidade em combater qualquer tipo de preconceito ou estereótipo que possa emergir da ignorância e dos discursos excludentes. Assim, ressalta-se o argumento de Sampaio e Sampaio (2018) os quais descrevem que a inclusão não traz benefícios somente ao aluno com deficiência, mas, todo seu entorno ganha com o respeito à diversidade.

Em sua resposta a coordenadora pedagógica considerou que o processo acontece sim, todavia, com ressalvas. Explicando melhor, a respondente discorreu que os professores desenvolvem algumas apresentações em sala de aula, porém, elas são restritas aos alunos de uma mesma série, sem o envolvimento dos demais componentes da comunidade escolar. Isso comprova que os gestores do Colégio Municipal Boas Novas precisam se conectar com os propósitos da educação inclusiva, pois, é perceptível a passividade na proposição de ações de conscientização.

Sendo assim, é necessário a intervenção de ações com estudantes não deficientes, que de fato assistam a totalidade de U.E, com medidas que conscientizem e viabilizem a inclusão de todas as pessoas presentes no Colégio, bem como, a comunidade que os cercam. Requer-se de todas as pessoas elencadas no processo formativo de ensino aprendizagem, um olhar analítico, reflexivo,

compreensível e de respeito das práticas inclusivas dentro da unidade escolar. Todos precisam cooperar e minimizar as dificuldades, permitindo que as situações concernentes à inclusão possam ser mediadas de forma coesa e abarcadas para toda a instituição de ensino

4.6 Impasses, resistências e/ou desafios vivenciados pelo grupo gestor com a educação inclusiva

Quando interrogados quais eram os impasses, resistências e/ou desafios vivenciados pelo grupo gestor com a educação inclusiva dentro da U.E, os membros da equipe gestora relataram alguns aspectos de dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, como se faz notório nos excertos a seguir:

Uma das dificuldades pontuais e existenciais dentro do Colégio Municipal Boas Novas, são práticas excludentes e a não aceitação do professor regente em relação ao aluno laudado (com deficiência), falta de preparo do professor em acolher e ensinar de forma correta a criança que tem necessidade educacional especializada (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Um dos desafios e resistências vividas dentro da unidade escolar é o não preparo do professor regente para trabalhar com a realidade de ter um deficiente em sala de aula. Não procura conhecer a deficiência do estudante, e assim, não consegue habilidades e estratégias eficazes para alcançar o desenvolvimento do aluno (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

O impasse que considero acentuado na U.E, são alguns pais de alunos não deficientes que não compreendem os estudantes com deficiência, desta forma, alguns alunos não deficientes possuem certa resistência em conviver, socializar e aceitar os estudantes que possuem alguma limitação. Percebe-se então, que tal prática é fomentada pela própria família (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

Um entrave presente no Colégio Municipal Boas Novas é o não preparo do professor regente em receber de forma apropriada o aluno com deficiência em sala de aula, buscando diariamente terceirizar suas responsabilidades como docente (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

A partir da pesquisa feita foi possível observar que o Colégio Municipal Boas Novas apresenta alguns impasses, resistências e/ou desafios presentes em seu cotidiano para atuar com os estudantes com deficiência, como registra os relatos supramencionados. No que versa, o não preparo consciente de determinados professores regentes em lidar de forma coesa com a demanda/público da educação inclusiva.

Vale ressaltar que a resistência à inclusão é comum, em muitos espaços educativos. Em algumas experiências, os professores regentes sequer sabem que tipo de deficiência o aluno apresenta, relegando o ensino a uma espécie de “cuidado” oferecido pelo professor de apoio. Isso se encontra em consonância com o que Sampaio e Sampaio (2018) versam sobre a resistência dos

professores. Os docentes de acordo com os autores conhecem as principais referências pedagógicas para a educação inclusiva, mas, consideram que seja uma obrigação ter que aceitar alunos com deficiências em suas salas de aula.

Sampaio e Sampaio (2018) realizaram um estudo sobre a inclusão com professores das salas de aula regular. Diante das respostas dos participantes, os pesquisadores concluíram que a problemática não se refere apenas, a saber, mais acerca das deficiências, ou mesmo quais metodologias utilizar, mas, se volta para a emergência na construção de espaços que levem os docentes a refletirem sobre a forma como a convivência com os sujeitos os afeta.

Outra considerável dificuldade que o grupo gestor depara dentro da unidade de ensino é a recusa da família (pais) de estudantes não deficientes em aceitar que seus próprios filhos convivam com alunos com deficiência. Diante dessas dificuldades é preciso salientar, novamente, o papel da escola diante da necessidade de desconstruir os discursos pautados na exclusão e no preconceito. É preciso que as famílias resistentes ressignifiquem suas visões e isso é possível a partir do momento em que a instituição escolar assume sua obrigação que está além da sala de aula. Conforme Bordas e Zoboli (2018):

Na perspectiva de uma educação inclusiva, não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção, ou seja, estejam devidamente preparados para receber a todas as pessoas, indistintamente. (BORDAS; ZOBOLI, 2018, p. 80).

Considera-se que se a família não aceita a diversidade como parte da construção sociocultural humana, é responsabilidade da escola promover a desconstrução dessas visões. Quando não trabalha em prol da conscientização e do acolhimento acerca dos sujeitos com deficiência à escola volta a negligenciar sua função social. Mas, diante das respostas dos sujeitos da pesquisa observa-se que a maior dificuldade se encontra no professor.

No que aduz tais aspectos, Carvalho (2007, p. 74) traz à tona o sentimento e a lástima de “impotência” explicitado aos professores diante de salas de aulas que não querem ou possuem o trato/manejo apropriado para lidar com o estudante deficiente e com necessidades educacionais especiais presentes dentro das classes.

Nessa concordância, Veiga (2015, p. 63) aborda que a gestão escolar tem o papel implícito de “apontar novos caminhos”, com vista a uma equidade de educação para todos. Para isso, precisa-

se pautar pelas atitudes compartilhadas entre os pares e diferentes, isso sim, se faz a escola democrática e contemporânea de forma corroborada.

Outro aspecto agravante no que tange aos desafios presentes no contexto escolar, trata-se da aversão dos estudantes não deficientes em receber e conviver com outros estudantes que tenham alguma deficiência, esse insultuoso comportamento é oriundo de muitos pais, que acabam por condicionar um padrão de comportamento arredo no próprio filho frente ao público inclusivo. Se a escola não proporciona nenhuma intervenção no sentido de conscientizar a comunidade escolar sobre o valor que a inclusão tem, dificilmente terá alunos típicos capazes de tratar os atípicos com respeito e solidariedade. Evidencia-se mais uma vez, que a escola está se eximindo de seu papel, restringindo a inclusão à sala de aula. Diante disso, retoma-se que mesmo que o PPP do Colégio Municipal Boas Novas declare que a instituição é inclusiva, isso não ocorre na realidade, pois, não se observa a pretensão ou mesmo a ação educativa voltada para os aspectos mais subjetivos da educação inclusiva consignados ao acolhimento e ao respeito.

Dessa maneira, todos que perfazem o grupo gestor relataram seus entraves, seja com professores regentes, seja com familiares ou com os próprios alunos com práticas excludentes. Fatores esses que geram impasses, resistências e/ou desafios vivenciados com a educação inclusiva dentro da unidade escolar. O grupo gestor, de acordo com Carvalho (2008) deve fomentar cotidianamente práticas inclusivas no interior da escola, as quais abarcam o partilhar o novo, o conhecer e conviver com as diferenças, buscando a possível construção de uma instituição de ensino, efetivamente inclusiva e acessível a todos, priorizando o respeito mútuo, a valorização das potencialidades em detrimento das dificuldades.

4.7 Análise e avaliação dos resultados dos estudantes com deficiência

Ao indagar como a equipe gestora analisa e avalia os resultados dos estudantes com deficiência, obteve-se a unanimidade das respostas positivas com relação aos resultados dentro da U.E. Os membros da equipe gestora relataram alguns aspectos vivenciados no cotidiano, como se faz notório nos excertos a seguir:

Obtemos/fazemos as análises e avaliações dos estudantes com deficiências dentro do Colégio Municipal Boas Novas, através das atividades e avaliações flexibilizadas/adaptadas e dos relatórios devidamente preenchidos dos professores de apoio e da coordenação de AEE – Atendimento Educacional Especializado, narrando todo o processo pedagógico e de desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno. Portanto,

são louváveis os resultados obtidos pelos estudantes com deficiência (Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Considero as análises e avaliações dos estudantes deficientes dentro da U.E de forma satisfatória. Todas as ações são pensadas de maneira pluralista, ou seja, que envolve todos, tanto nos critérios pedagógicos como qualquer outra atividade existente e ligada a instituição de ensino (Vice-Diretora do Colégio Municipal Boas Novas).

Avalio de maneira positiva a forma que o trabalho vem sendo desempenhado pelo grupo gestor referente aos estudantes com deficiências. Todo o trabalho é realizado com compromisso e respeito buscando o desenvolvimento dos mesmos (Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Boas Novas).

Considero que todos os estudantes possuem suas próprias limitações, e que precisam ser superadas a cada dia. Assim, os resultados são positivos frente ao público com deficiência pertencente a U.E, pela forma de buscarmos (como grupo gestor) alternativas e estratégias diversificadas de ensino para desenvolver os estudantes de maneira integral (Coordenadora de AEE – Atendimento Educacional Especializado do Colégio Municipal Boas Novas).

Durante a investigação foi percebido que todos os membros do grupo gestor avaliaram os resultados referentes aos estudantes com deficiência do Colégio Municipal Boas Novas de maneira satisfatória. A começar pela diretora, afirmando a importância das atividades, avaliações flexibilizadas/adaptadas e dos relatórios pedagógicos devidamente preenchidos pelos professores que presidem junto à criança.

Em consonância, a vice-diretora da U.E traz à luz as ações pluralistas trabalhadas, buscando a envolvimento de todos os sujeitos. A coordenadora pedagógica ressaltou o compromisso e respeito na execução de todo o trabalho, sendo pensado para o atendimento e o desenvolvimento de tal público. Já a coordenadora de AEE mencionou a busca por alternativas e estratégias diversificadas.

Carvalho (2008) aborda que os gestores escolares precisam estar cautelosos ao analisarem e avaliarem os resultados obtidos dos estudantes com deficiência, pois, os mesmos não carecem de ser ponderados igualmente aos demais, pois, cada criança em suas peculiaridades e especificidades esboçará um resultado, considerando assim, que cada estudante é único.

Isso se encontra em consonância com que Hoffmann (2018) ressaltava sobre a oportunidade de retomada e reorientação que a avaliação propõe e a utilização de instrumentos de acordo com as singularidades de cada aluno, pressupõe que há uma preocupação em não homogeneizar ou padronizar o contexto de aprendizagem, mas, evidenciar quais as metodologias podem ser adotadas no sentido de orientar a ação pedagógica dimensionada para os alunos com deficiência ou NEE.

Em síntese, a partir dos discursos avaliados foi verificado que para ter resultados exitosos é preciso o envolvimento de todos, não apenas do grupo gestor, mas, de toda a comunidade escolar. Em que pese as responsabilidades relativas à articulação do ensino e da aprendizagem, pois, existem diversas vulnerabilidades que precisam ser cuidadas, principalmente em relação à falta de

uma busca ativa pelos alunos que se afastaram da instituição, bem como, as ações promotoras de mudança de paradigmas e discursos estereotipados acerca da inclusão. Nesse sentido, ficou claro que o Colégio Municipal Boas Novas precisa rever seus pressupostos contidos no PPP, pois as vulnerabilidades são dissonantes com o que o documento traz acerca da educação inclusiva.

Evidentemente a educação inclusiva não pode ser vista como responsabilidade apenas do grupo gestor, mas é salutar que os discursos nem sempre se pautam na realidade, ainda existe a questão do ego, da subjetividade e do distanciamento entre teoria e prática. Quem mais perde com isso é o aluno com deficiência, pois, sem a ressignificação do ensino a inclusão ainda será falha, cheia de lacunas difíceis de serem superadas.

É evidente que a equipe gestora deve analisar e avaliar os resultados dos estudantes com deficiência de forma singular, respeitando assim, as diferenças dos sujeitos e as formas distintas de analisar e avaliar resultados para que todos possam somar, edificar, enaltecer e abrilhantar a educação de forma responsável e colaborativa, assim, os incentivos a tais práticas e atitudes tonam-se necessárias e conscientes, para que a educação seja feita com e para todos e de maneira equiparada, inclusive para os sujeitos com deficiência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias apresentou como objetivo geral investigar o papel do grupo gestor na implementação de um processo educativo que desenvolve práticas inclusivas. Para isso, os objetivos específicos se estruturam em: Levantar o papel ocupado pelo grupo gestor escolar na construção, consolidação e oferta de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência; Avaliar o plano de gestão escolar para a educação inclusiva para estudantes com deficiência; Conhecer as ações/atitudes, procedimentos, materiais pedagógicos e perspectivas sob a qual a educação inclusiva da unidade escolar tem sido proposta e implementada para estudantes com deficiência e Analisar como os gestores escolares viabilizam o processo da educação inclusiva para estudantes com deficiência. Neste sentido, durante os andamentos da pesquisa, buscou-se paulatinamente contemplar e atender os objetivos supramencionados.

Após realizada as entrevistas com o grupo gestor do Colégio Municipal Boas Novas foi observado pelos feedbacks colhidos, o considerar por unanimidade a U.E (Unidade Escolar) como uma escola inclusiva. Contudo, ao ponderar como o grupo gestor escolar organizam o processo da educação inclusiva foi detectável algumas “fragilidades” presentes neste processo e no cotidiano escolar e até mesmo a inexistência de ações que certamente “embaraçam” a efetividade e consolidação do processo de inclusão escolar.

Assim sendo, é imprescindível para o processo da escola inclusiva, a viabilização da práxis pedagógica envolvendo os aspectos teóricos e práticos. Tais aspectos possuem suas singularidades e precisam estar conexos e desvendados a outras pesquisas na rede municipal de ensino da cidade de Israelândia-GO, permitindo uma ativa visibilidade da realidade do Colégio Municipal Boas Novas, ocasionando assim, a maximização da realidade e a pluralidade dos aspectos práticos. Desta forma, precisa-se com constância da busca pelo desenvolvimento de múltiplas atividades inclusivas na unidade de ensino, estimulando a participação e o envolvimento de todos os estudantes, familiares, comunidade, bem como, toda rede de perfaz a educação. Tais procedimentos cotidianos acabam por trazer à tona a importante e necessária flexibilização, adaptação e ajustes em toda e qualquer situação que totaliza a escola, como: estrutura predial, recursos humanos, materiais/procedimentos/ações pedagógicas e dentre outros, visando assim, a adequação em todos os setores/áreas para de fato de a escola seja genuinamente inclusiva.

Outro critério esmerado para tornar-se factível a inclusão escolar incide em proporcionar e estimular gestores e docentes a realizarem e/ou participarem de cursos de formação continuada, para que os sofismas, impossibilidades e inseguranças percam espaços ao alcance do conhecimento de causa, seja proporcionado a lapidação do trato e manejo adequado para atender à demanda, o aprimoramento da mão de obra de trabalho, o uso assertivo de recurso, a didática e metodologia de forma correta para atender e desenvolver o aluno, gerando respostas aprazíveis às suas precisões.

No que versa às dimensões que propendem identificar as decorrências das ações administrativas e pedagógicas igualmente empregadas para que aconteça a inclusão escolar, tais ações vêm sendo notórias, a despeito de evidências de tais carências, alguns profissionais relataram que as ações específicas ainda não são satisfatórias, necessitando assim de outras e diversas ações didático/pedagógicas e administrativas. Contudo, mesmo não sendo considerado por todos os membros da equipe gestora as ações suficientes no que concerne as questões administrativas e pedagógicas, o grupo gestor ainda assim avalia o Colégio Municipal Boas Novas uma unidade de ensino inclusivo.

Assim, tem-se que o Colégio M. B. Novas considera-se inclusivo, todavia, analisa-se que a unidade de ensino desenvolve no dia a dia ações que não são assertivas para o público inclusivo, tornando assim, ações ínfimas para a efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades especiais no contexto da escola. Outrossim, algumas ações desempenhadas ainda são não pulsantes, fortes e nem representativas com altivez de expressividade, o que ocasiona determinadas resistências e a não aceitação dos demais estudantes sem deficiência, bem como, dos próprios docentes e familiares dos alunos não deficientes.

Deste modo, tem-se a gênese de várias sugestões para viabilizar de fato uma escola inclusiva, como as questões administrativas das quais o grupo gestor precisa participar e assistir de maneira integral a todos os processos que envolvem a unidade escolar, bem como, aspectos como a edificação predial, se verdadeiramente estão coesos e regulares para a demanda existente. É válido salientar também sobre a importância para as novidades existentes a fim de promover a praticidade da vida dos estudantes com deficiências, com ressalvas se essas podem ser inseridas no contexto do Colégio Municipal Boas Novas. Igualmente, a equipe gestora, precisa atentar-se aos critérios jurídicos e a todas as normativas e legislações no que tange à escola com prática inclusiva, se de fato contemplam às exigências e se os estudantes estão assegurados e com acesso aos seus direitos garantidos, exercendo assim, o exercício pleno de cidadão de uma sociedade literalmente inclusiva.

No que tange aos aspectos pedagógicos necessita-se do fiel olhar se a unidade de ensino considera, assiste e vive de fato os critérios e perspectivas de uma educação inclusiva, permitindo assim, os envolvimento de todos os membros elencados no contexto escolar para que tenha a participação efetiva em todos os eventos/acontecimentos oferecidos pela mesma, levando em consideração o real e o potencial de cada discente, bem como, o envolvimento das famílias que perfazem a escola, visando à fomentação que a inclusão seja difundida/partilhada em ambientes escolares e não escolares.

A gestão escolar deve ser um time de colaboradores articulados, continuamente procurando o incentivo e o estímulo de todo o recurso humano presente na escola, seja professores, agentes administrativos e a comunidade no geral, possibilitando assim, um contexto socialmente inclusivo. A ótica de uma exímia gestão escolar não ignora as práticas pedagógicas assertivas e o bom desenvolvimento das afinidades sociais, permitindo assim, situações sustentadas no respeitar, no servir e no valorizar das diferenças. O grupo gestor precisa ainda, serem colaboradores politizados que objetive à busca de recursos para a instituição de ensino, dispondo-se para novas conquistas de aquisições e transformações no cenário escolar.

Deste modo, tem-se assim, a ótica de como a inclusão deve ser viabilizada. Nesse sentido, após os feedbacks da pesquisa realizada foi observado que o Colégio M. B. Novas exibe certa dificuldade para a deliberação de ações administrativas e pedagógicas oferecidas e assertivas para a unidade escolar.

No que versa aos aspectos administrativos e pedagógicos o grupo gestor consentiu que o P.P.P – Projeto Político Pedagógico contempla o eixo sobre a educação especial, pautando de situações flexíveis e adaptáveis aos critérios da inclusão, atendendo de igual modo, as necessidades educacionais e particularidades dos estudantes. Todavia, observou-se que para determinadas práticas serem exequíveis conta com a coragem e o envolvimento de todos os coparticipantes da unidade de ensino, sendo administrativos e pedagógicos. Os professores não podem usar situações para terceirizar suas responsabilidades docentes, como a incapacidade de lidar com estudantes com deficiência, não saber atuar com materiais pedagógicos específicos e a superlotação da sala de aula. Se o profissional em educação trabalha em uma escola inclusiva, precisa interiorizar que as suas práticas precisam ser lapidadas cotidianamente e a reinvenção do ensino aprendizagem faz-se de maneira prioritária. Assim, todos se tornarão mais conscientes da filosofia e liturgia verdadeiramente de uma escola com prática inclusiva.

Diante do exposto, sugestiona-se a efetividade de demais pesquisas, visando à colaboração com o Colégio M. B. Novas que ambiciona verdadeiramente ser inclusivo. Assim sendo, com resultado da importância social da pesquisa, assinala-se como proposta a implantação de curso e/ou formação continuada para professores, bem como, os agentes administrativos, visando o aprendizado, o conhecimento de causa, o preparo da mão de obra, o aprimoramento e o alinhamento integral da equipe de trabalho.

O processo de formação de forma contínua permite que o grupo gestor perpassa pelas dimensões necessárias adentre a escola de forma mais coesa, de maneira a buscar literalmente e efetivamente a educação inclusiva. Neste sentido, os aspectos administrativos e pedagógicos trabalhados de forma sincronizada apoiam este processo.

Outrossim, em consonância com as dificuldades vividas pelo Colégio M. B. Novas, sugere-se um trabalho/ação mais eficaz que perpetrem as situações conexas à inclusão social e escolar, com envolvimento dos estudantes e de toda a sociedade e seguimentos que a compõe, trazendo as vistas a realidade vivida pela escola, dos familiares e da sociedade no geral, proporcionando assim, a desmistificação e a pluralização referente ao convívio em uma mesma instituição educacional de estudantes com ou sem deficiências, procurando evidenciar que esse convívio é plausível, porém, tal ação se convalidará com a quebra de ideia paradigmática das práticas vividas cotidianamente.

A presente pesquisa ocasionou não somente identificar e ponderar as fragilidades existentes, mas, o vislumbrar de caminhos e propostas para a edificação de uma escola inclusiva, que de fato propende para a formação devida de cidadãos. A partir das análises e ressalvas, considera-se que a consolidação do processo de inclusão escolar demanda de uma unidade de ensino que promova e cultive o respeito do real e do potencial do ser humano, da compreensão, da empatia, do altruísmo, do aquilatar dos resultados obtidos pelos estudantes, de ter uma gestão democrática e participativa, bem como, uma comunidade mais justa e sem rótulos em benefício de uma sociedade com equidade.

Os conhecimentos extraídos e obtidos na busca de informações elucidam os indicantes que confirmem a eficácia da proeminência da efetivação da educação inclusiva para estudantes com deficiência: ações-reflexões da gestão escolar, como fonte geradora de estímulo e busca por atitudes inéditas e coesas dentro do ambiente educativo de forma interna e externa à sala de aula, incentivando o senso crítico e reflexivo, contemplando as necessidades de todos os estudantes. Para

tal intento, faz-se necessário o envolvimento de todos elencados à comunidade escolar para a efetivação e prática do que se ambiciona alcançar de forma democrática.

O enaltecer das diferenças e sua anuência necessária em uma atmosfera escolar consente ao grupo gestor, docentes, discentes e demais envolvidos na sociedade em que a escola é pertencente, a contribuição para efetuação de uma comunidade que estime o ser humano independente de suas desigualdades, assim, permite que as diferenças que sempre houve, há e haverá, possam ser ressignificadas e o que deve ser estimado é a forma de valorizar e respeitar todos como seres humanos.

Entretanto, não se pode cometer o lapso de que, na coletividade hodierna permanece um trajeto extenso para conseguir verdadeiramente a escola inclusiva de fato e de direito como se espera. Por isso, para que o procedimento da escola inclusiva vigore como realmente precisa, é necessário que os gestores, professores, estudantes e comunidade em geral sejam sabedores de que a escola inclusiva só se concretizará por meio de atos e práticas solidárias, que incitem o consentimento das desigualdades sem preconceitos ou práticas excludentes, que induzam os elencados no processo a pensar sobre os costumes, a ponderar suas ações, a apreciar o semelhante como ser humano que é, prestigiando de maneira positiva suas deficiências e desigualdades.

Ambiciona-se que esta dissertação coopere indubitavelmente para que a rede municipal de ensino da cidade de Israelândia-GO (Colégio Municipal Boas Novas) possa meditar, avaliar e refinar as suas práticas educacionais, expandindo os seus campos de aplicação e o conquistar genuinamente de forma respeitosa, valorizada e esmerada da inclusão escolar.

Ao concluir este trabalho fica explicitado a importância dos aspectos da gestão escolar, sendo imprescindível para as práticas exitosas inclusivas da unidade de ensino. Assim sendo, os objetivos foram devidamente atingidos e a problemática respondida.

A gestão escolar com vistas na educação inclusiva oportuniza o cultivo de saldos progressivos e ao mesmo tempo, vivencia as técnicas gestoras eficazes. O movimento de que o ensino se faz na guerrilha para que a realidade compareça com oportunidades para todos, tais moções, validam esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2016.

ARAÚJO, R. M. L. **Inclusão: compartilhando saberes**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAPTISTA, M. V. **Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras, 2013.

BETINI, Geraldo Antônio. **A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola**. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v.01, n. 03, jan./dez. 2005.

BORDAS, M.A.G.; ZOBOLI, F. **Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação**. In: DÍAZ, F., et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2018.

BÍBLIA – **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 2020**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Brasília, 20 dez.2023. Não paginado. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providência. **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Brasília, 11 ago. 1971. Não paginado. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.> Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.583, 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. **Diário Oficial [da] República do Brasil**. Brasília, 24 out. 1989. Não paginado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1 Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: SEED, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: SEED, 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>> Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Brasília, DF: Presidência da República.**

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Brasil. 2008.

BNCC CURRÍCULO – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado: 15/01/2023

BUSARELLO, S. R. M. **Avaliação da Aprendizagem: Uma Perspectiva de Mudança da Prática**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – www.icpg.com.br. 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?** Máthesis – Revista de Educação, Jandaia do Sul, v. 7, n. 1, p. 47-65, jan./jun. 2006.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Escola e reorganização do trabalho pedagógico**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, dez. 2007

FERREIRA, W. B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola para todos?** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, P.R. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Universidade de Brasília, Curso de Especialização em Gestão Escolar, [Monografia], Brasília – DF, 2014.

FREITAS, L.C. **Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 15 mai. 2023.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-143, abr./jun. 2000.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2016. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2019.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022**. Brasília, 2023.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura da revolução científicas**. 13. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros**. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITÃO, C. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise**. In: PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Org.) *Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC, 2021.

LEITÃO, V. M.; SILVEIRA, S. M. P. **Educação especial: marcos históricos e perspectivas atuais**. In: LEURQUIN, E. V. L. F.; LEITÃO, V. M. (orgs.). *Ensino e educação especial*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Saraiva, 2014.

LOURENÇO, A. **Projeto Político: concepção e demandas de questões atuais**. *Revista PEC*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 1-10, jul. 2002 – jul. 2003.

LUCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2012. v. 2.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 1.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, R. M. N; SARTORI, J. **Gestão escolar na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2018. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2030/1/LUZ.pdf>> Acesso em: 10 jul., 2013.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionis**. São Paulo: Ed. Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Pedagogia ao Pé da Letra, Educação Especial.** 25 março, 2023. Online, não paginada. Disponível em < <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2023.

MARTINIAK, V. L.; GRACINO, E.R. **A construção histórica da gestão escolar e o projeto político pedagógico como instrumento de articulação da gestão democrática. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina,** Ano 19. n.30 jan./jun. 2014. Disponível em < <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8718>> Acesso em: 15 mai. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação Aveiro:** Ludomedia, 2019.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência.** 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, E. S. G.; QUEIROZ, V.F.Q. **Gestão Escolar: enfoques teóricos, concepções e formação docente. Educativa, Goiânia,** v. 22, p. 1-18, 2019.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

OLIVEIRA, M. L. de. **Gestão escolar e suas visões sobre o uso das novas tecnologias no cotidiano escolar.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. **Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva.** São Paulo: Acervo Digital da UNESP/Redefor UU/EaD/UNESP, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

PACHECO, J. **Caminhos para a Inclusão.** São Paulo: Artmed, 2016.

PALORIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender.** São José dos Campos: Pulso Editorial. 2006.

PASIAN, Mara Silvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos da Formação do Professor.** Cadernos de Pesquisa. v.47, n.165, p.964-981, jul./set. 2017.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2002.

PIRES, J. **Por uma ética da inclusão**. In: ARAÚJO, R. M. L. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, V. F. **O trabalho docente e sua dupla determinação**. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (orgs). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. P. **Percepção dos professores sobre a modificação da prática pedagógica para o ensino do aluno como deficiência inserido no ensino regular**. In: MANZINI, J. E. **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 51-67.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ROSSI, M. **Da tradicionalidade a gestão democrática no âmbito da Educação**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 14, e70111434466, 2022. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/364973156_Da_tradicionalidade_a_gestao_democratica_no_ambito_da_Educacao> Acesso em: 15 mai. 2023.

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S.M. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SANCHES, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p. 7-17, 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. Ed. Campinas: Autores Associados, (Coleção Polêmicas do Novo Tempo). 2003.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 2015.

‘SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. L. **Escola democrática, escola inclusiva. Diversa: educação inclusiva na prática**. Set. 2015.

SILVA, C. L. **Gestão Democrática: Escola Inclusiva**. Instituto Rodrigo Mendes, 11 setembro, 2015. Online, não paginado. Disponível em < <https://diversa.org.br/artigos/escola-democratica-escola-inclusiva/>> Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA NETO, A. O. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

SOUSA, L. P. F. **Orquestrar a Gestão Escolar para respostas educativas na diversidade**. Orquestrar a Gestão Escolar para respostas educativas na diversidade. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009.

SOUZA, M. A. C. **A prática avaliativa na Educação Especial: processos de reflexão com o outro**. 2015. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015. Disponível em < <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8546>> Acesso em: 15 mai. 2023.

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Declaração de Jomtien)**. 5 de março de 1990. Online, não paginada. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 15 abr. 2023.

VÁLQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2015.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. **Atitudes das crianças não-deficientes em relação à inclusão: efeitos de um programa informativo**. In: MANZINI, J. E. **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 121-133.

XAVIER, E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 2017.

ZAGO, L.H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/kr/a/tMzcgmXNY3NJS3MY3MZBSxH/>> Acesso em: 10 jul., 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SCRIPT DE ENTREVISTA

Identificação da Unidade Escolar:

Função do Profissional:

Graduação inicial e ano:

Formação Continuada e ano:

1 - A unidade escolar trabalha com a educação inclusiva há quanto tempo?

2 - Qual o entendimento do gestor escolar acerca da escola inclusiva? Considera a unidade escolar inclusiva? Por quê?

3 - Quais as atitudes/ações, procedimentos administrativos e pedagógicos que o grupo gestor efetiva para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência?

4 - Em seu entendimento, as ações praticadas pela escola, no que tange à educação inclusiva são suficientes para estudantes com deficiências e que contemple com abrangência os demais estudantes? () sim () não. Comente.

5 - A escola possui e/ou faz uso de materiais específicos para lidar com estudantes com deficiência no que tange o ensino aprendizagem? Qual a quantidade de estudantes com deficiências e estudantes com necessidades educacionais específicas por sala/classe? Qual o quantitativo total do público inclusivo presente na escola?

6 - Existe alguma prática de conscientização por estudantes típicos, para fomentar a viabilização do trabalho da inclusão na unidade escolar?

7 - Descreva os impasses, resistências e/ou desafios vivenciados pelo grupo gestor com a educação inclusiva?

8 - De que forma é feita (pelo grupo gestor) a análise/avaliação dos resultados dos estudantes com deficiência? Explane.

APÊNDICE B – FOTOGRAFIAS

Imagens 1: Fachada do Colégio Municipal Boas Novas



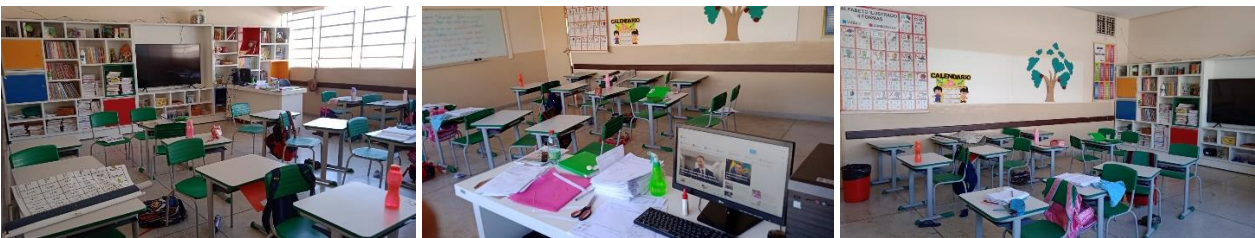
Fonte: Registro feito pelo próprio autor.

Imagens 2: Instalações Internas



Fonte: Registro feito pelo próprio autor.

Imagens 3: Salas de aula



Fonte: Registro feito pelo próprio autor.

Imagens 4: Sala de A.E.E – Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Registro feito pelo próprio autor.

Imagens 5: Secretaria do Colégio Municipal Boas Novas



Fonte: Registro feito pelo próprio autor.