

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROGERIO OLIVEIRA SANTANA

**MOBILIZAÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR: ENTRE A ADAPTAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO
PARA TODOS**

TRÊS LAGOAS-MS

2024

ROGERIO OLIVEIRA SANTANA

**MOBILIZAÇÕES E PERSPECTIVAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR: ENTRE A ADAPTAÇÃO CURRICULAR E O ENSINO
PARA TODOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

TRÊS LAGOAS-MS

2024

Nome: Rogerio Oliveira Santana

Título: Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. Naiara Chierici da Rocha

Instituição: Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À **Crisley de Souza Almeida Santana,**

esposa, companheira, princesa,
mulher que sempre me incentivou e apontou caminhos de forma
paciente e afetuosa.

Ao meu filho **Breno Gabryel de Souza Almeida Santana,**
filho, amigo, sinônimo de amor, obrigado por entender meus momentos de
ausências.

Ao meu orientador Dr. **José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti,**
por acreditar em meu potencial e ter me dado a
oportunidade do ingresso no tão almejado Mestrado!

Agradecimentos

Agradeço a Deus, força da minha vida, por todas as bênçãos alcançadas até então! Para chegar até aqui, trilhei um percurso longo e muitas vezes exaustivo. Sozinho, jamais teria conseguido. Desta forma, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão:

Ao professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti meu orientador, por acreditar em mim e segurar na minha mão. Sem sua orientação e seu apoio, nada disso seria possível.

À Banca de Qualificação, aos professores doutores Naiara Chierici da Rocha; Christian Muleka Mwewa pelo olhar crítico e pelas relevantes sugestões na presente dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS de Três Lagoas pela oportunidade de avançar no meu percurso teórico.

Aos meus pais, pelo dom da vida e valores transmitidos que carrego e compartilho com meu filho.

Ao meu sogro José de Almeida (in memorian) que tantas saudades sinto, dos bons momentos, risadas, vivenciados juntos.

A minha sogra, que, na minha ausência e da minha esposa, cuida com dedicação e amor do meu filho.

Aos demais colegas, amigos e parentes que torceram por mim!

Agradeço a Crisley, minha amada esposa, pelo estímulo e trocas constantes. Seu excedente de visão tem me completado a cada dia. EU TE AMO!!!

Ao meu filho, Breno Gabryel, pela existência!

A inclusão não nos impede, ela nos move a partir da diferença.

RESUMO

Esta investigação está vinculada à linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, e é desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI). O objetivo foi compreender os motivos que levam os professores a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda a turma a partir de um mesmo conteúdo curricular ou adaptando o ensino para alguns alunos. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Dracena - SP, com professoras que atuam no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental. A pesquisa de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas estruturadas como instrumentos para produção de dados. A análise dos dados foi organizada em três eixos temáticos: inclusão escolar; planejamento de aulas; e ensino e aprendizagem. A pesquisa possibilitou identificar os motivos que levam as professoras participantes a planejar o ensino de modo a desenvolver atividades diversificadas para todos os estudantes ou adaptadas para alguns, alinhando-se ou não à inclusão escolar, respectivamente. Os resultados mostraram que, embora as professoras recebessem formação em serviço, algumas ainda insistiam no processo de adaptação curricular por considerarem essa prática mais viável e exequível do que diversificar atividades dentro da dinâmica de trabalho na escola e no sistema de ensino, facilitando o processo de ensino. Ficou evidente que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não foi compreendido pelas professoras participantes, que buscavam nele atividades de ensino de conteúdo curricular para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Em outras palavras, não compreenderam que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não substitui ou complementa o ensino, mas apoia os estudantes quanto à acessibilidade na sala de aula e demais espaços escolares, eliminando barreiras físicas, comunicacionais, linguísticas ou atitudinais, não de ensino. Embora utilizassem a adaptação de atividades na tentativa de incluir os alunos, essa prática é excludente, pois elas partiam de um modelo idealizado de estudante e esperavam que, por meio de tais adaptações, os alunos aprendessem conteúdos, pelo menos, parecidos com os conteúdos supostamente aprendidos pelos demais. Também foi constatado que a equipe gestora deve acompanhar mais de perto essas práticas e organizar momentos de formação em que essas ações possam ser problematizadas e teorizadas coletivamente, utilizando textos que provoquem as professoras a compreenderem o que é, de fato, um ensino inclusivo. As professoras acreditam que é função do professor do AEE ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial e, no momento do planejamento da aula, não consideram as necessidades específicas desse público. Por isso, acabam preparando as aulas para uma parte da turma, não considerando esses alunos e, conseqüentemente, havendo a necessidade de adaptações. Portanto, há uma necessidade de orientação pedagógica para que no planejamento da aula sejam consideradas as necessidades formativas de todos os alunos.

Palavras-chave: Adaptação curricular. Ensino diversificado. Planejamento. Inclusão escolar.

ABSTRACT

This investigation is linked to the Education, Childhood and Diversities research line of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, and is developed at the Center for Studies and Research in Inclusion (NEPI). The objective was to understand the reasons that lead teachers to plan their classes by diversifying activities for the entire class based on the same curricular content or adapting teaching for some students. The research was carried out in a school in the municipal education network of Dracena - SP, with teachers who work in the first, second and third years of Elementary School. The methodological design, with a qualitative approach, used structured interviews as data collection instruments. Data analysis was organized into three thematic axes: school inclusion; lesson planning; and teaching and learning. The research made it possible to identify the reasons that lead the participating teachers to plan teaching in order to develop diverse activities for all students or adapted for some, aligning or not with school inclusion, respectively. The results showed that, although the teachers received in-service training, some still insisted on the process of curricular adaptation because they considered this practice more viable and feasible than diversifying activities within the work dynamics at school and in the education system, facilitating the process of teaching. It was evident that Specialized Educational Assistance (AEE) was not understood by the participating teachers, who sought curricular content teaching activities to resolve the learning difficulties of students considered the target audience for Special Education. In other words, they did not understand that Special Education from the perspective of Inclusive Education does not replace or complement teaching, but supports students in terms of accessibility in the classroom and other school spaces, eliminating physical, communicational, linguistic or attitudinal barriers, not of teaching. Although they used adaptation as an inclusion strategy, some exclusionary practices were identified, as they are based on an idealized student model and expect that, through adaptations, students learn content that is at least "similar" to the content supposedly learned by others. It was also found that the management team must monitor these practices more closely and organize training moments in which these actions can be problematized and theorized collectively, using texts that encourage teachers to understand what inclusive teaching actually is. Teachers believe that it is the role of the AEE teacher to teach the target audience of Special Education students and, when planning the lesson, they do not consider the specific needs of this audience. Therefore, they end up preparing classes for part of the class, not considering these students and, consequently, making adaptations necessary. Therefore, there is a need for pedagogical guidance so that the training needs of all students are considered in class planning.

Keywords: Curriculum adaptation. Diversified teaching. Planning. School inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APM- Associação de Pais e Mestres

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Conselho de Escola

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

FNCEE –Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1

Diferenças entre: Diversificação de atividades e Adaptação de atividades.

QUADRO 2

Roteiro de entrevistas do pesquisador.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	17
2.1. A escola inclusiva	17
2.2. O ensino inclusivo	22
2.3. Gestão Escolar Inclusiva	33
2.3.1. A interconexão na gestão educacional: articulação efetiva com setores externos e órgãos de decisão local	45
3. METODOLOGIA	49
3.1 Abordagem da Pesquisa	49
3.2 Tipo da Pesquisa.....	51
3.3. Contexto e seleção dos participantes	53
3.3.1 A escola.....	53
3.3.2 Os participantes	54
3.4 Coleta de Dados	54
3.4.1 O procedimento – a entrevista estruturada.....	55
3.4.2 O instrumento – O roteiro.....	55
3.4.3 O momento com as professoras.....	57
3.5 Análise de dados.....	57
3.6 Procedimentos Éticos.....	59
4. A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	60
4.1 Do ensino e da aprendizagem	60
4.2 Do planejamento de aulas	69
4.3 Da inclusão escolar	74
5. CONCLUSÕES.....	82
6. REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	89
APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORAS	92

1 INTRODUÇÃO

A busca por alternativas para promover uma educação inclusiva é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, hoje. Esses desafios dizem respeito à necessidade de assegurar, a todos estudantes, o acesso, a permanência e a participação nas escolas comuns segundo as capacidades de cada indivíduo. Todos os alunos devem ter ao seu alcance as diversas ferramentas que possibilitem a sua aprendizagem, em condições compatíveis com as suas necessidades formativas e interesses.

No que tange a educação inclusiva, ao recordar os momentos da minha infância e adolescência no início dos anos 2000¹, percebo que os alunos considerados com deficiência² não conseguiam manter uma relação harmônica com indivíduos que não eram assim considerados. Essa relação pode ser compreendida a partir da hierarquização de poderes e saberes na sala de aula e de uma valorização da lógica da competição, nas quais os tidos como “mais inteligentes” levam vantagens sobre o tidos como “menos inteligentes”.

Com isso, ocorre uma desigualdade de oportunidades e, assim, alguém sempre estará à frente nessa relação. Pela lógica da competitividade, a exclusão não é uma realidade apenas de quem é considerado com deficiência, mas de todos aqueles que são mal compreendidos, ouvidos, ou, em muitos casos, são impedidos de trocar opiniões, diálogos, e, acima de tudo, exercer os direitos como cidadão, lutando pelo seu espaço, como estabelece a nossa Constituição. Essas e outras experiências me fizeram escolher ser professor.

Ao resgatar algumas memórias, lembro-me do ano de 2012, quando fui aprovado em meu primeiro processo seletivo para professor, conseguindo a primeira colocação. Ainda me recordo do primeiro dia como professor de ciências da natureza contratado pela Rede Municipal de Ensino de Dracena/SP. Eu estava bastante

¹ Ano em que foi sancionada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro, que em seu Art. 1º estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas consideradas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

² A expressão pessoa “considerada” com deficiência vem sendo utilizada pelos autores Ramos e Lanuti (2021; 2023). Para os autores, a deficiência é uma construção social e, portanto, devemos refletir sobre a caracterização de um atributo como tal. Ainda para eles, a deficiência está sempre no meio, não na pessoa e, portanto, a expressão “pessoa com deficiência” é problemática. Ramos e Lanuti (2021; 2023), apoiados no Modelo Social de interpretação da deficiência, propõem a utilização das expressões “pessoa considerada com deficiência” ou “pessoa em situação de deficiência”.

nervoso, mas muito motivado a dar início em minha carreira como docente. Não podia esperar para entrar na sala de aula e ver os rostos dos meus alunos. Quando entrei na sala de aula muitas coisas me vieram à cabeça. Reparei nos olhares atentos dos estudantes, nas curiosidades deles e nas minhas também. Seria ali que eu iria conhecer os desafios entre a teoria estudada na universidade e as possibilidades de colocá-la em prática.

Ao longo da minha trajetória, guardo comigo memórias da minha experiência profissional. Elas incluem detalhes de minhas percepções ao longo do caminho que me levaram a esta pesquisa.

Na instituição escolar em que atuei, assim como em tantas outras, deparei-me com alunos felizes, que não demonstravam nenhum incômodo com o que era oportunizado a eles, em termos de atividades, recursos e espaços na escola. Em outros momentos, deparei-me com alunos tristes e sozinhos, que pouco se comunicavam e interagiam com os demais e muitas vezes não havia alguém que pudesse compreender ou investigar o que se passava com eles. Presenciei muitas situações conflituosas e curiosas em minha prática docente. Uma vez um aluno me perguntou uma conhecida frase: “você trabalha, ou só dá aula?”. Rememoro quando uma aluna fez a seguinte pergunta na aula de Ciências da Natureza: “Professor, dá para fazer sabão com seres humanos?”. Mas, também me recordo de muitos momentos gratificantes: alunos que após várias tentativas puderam compreender algum conteúdo, ou, à sua maneira, puderam desenvolver alguma exposição de suas aprendizagens para o restante da turma e para mim.

Recordo-me de um aluno considerado com deficiência intelectual. Ele era muito calado e sempre se isolava dos colegas da turma e dos professores. Notei que ele sempre demorava para realizar as atividades propostas e ficava com receio de errar. Alguns professores sempre lhe ofereciam tarefas simplificadas, ou “menos complexas” em relação ao que era proposto ao restante da turma. Na tentativa de auxiliá-lo, eu também comecei a adaptar os conteúdos, trazendo tarefas mais fáceis e em menores quantidades do que as que oferecia aos demais. Notei que, no primeiro momento, ele havia ficado feliz, mas logo se sentiu frustrado, relatando que queria realizar atividades sobre os mesmos conteúdos que os outros alunos.

A partir de então, comecei a refletir sobre a minha prática e mudá-la aos poucos. Passei a trabalhar os mesmos conteúdos com todos os alunos, mas de maneira diversificada, para que eu pudesse atender as necessidades de todos eles,

considerados com ou sem deficiência. Aos poucos, aquele aluno passou a participar da aula, a compreender os conteúdos, a interagir com os colegas. Interessava-se por quase todas as aulas e quando não tinha interesse eu procurava sempre estar à disposição dele para ouvi-lo e permitir que seus interesses nas aulas fossem atendidos e também socializar com os colegas para que todos pudessem se sentir pertencentes àquele espaço. Era nítido o quanto estava feliz e motivado com a minha mudança de olhar e atitudes.

Fui compreendendo que o olhar atento do professor sobre cada aluno é essencial para ajudar na lida com situações de exclusão. Mantoan (2015) pondera que o trabalho pedagógico é um tecido trançado por fios coloridos, um diferente do outro, onde cada conhecimento é um “fio” singular.

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que teçam o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente (Mantoan, 2015, p. 78).

Ensinar a turma toda, sem diferenciações que excluem alguns alunos é, de fato, um grande desafio, mas é possível quando não caímos em certas armadilhas e temos a certeza do que incluem e do que excluem aos estudantes. Lembro-me que, quando me juntava a outros professores para elaborarmos o planejamento das aulas, a intenção que sempre surgia era a de copiar as ideias de um plano já pronto, pensado por outros colegas. Tínhamos como base apenas o que os documentos orientadores determinavam, o que supostamente os alunos deveriam aprender. Hoje, após ter entrado no Mestrado, entendo que um planejamento não está ligado somente ao que um professor espera, mas ao que os estudantes necessitam e consideram como importante. Entendo que eles trazem o seu mundo ao meu, e eu passo a fazer parte do mundo deles, ressignificando as minhas expectativas e repensando nas maneiras que eu ensino. Essa é uma postura ética que todo professor deve desenvolver diante dos desafios que a inclusão traz e do direito de todos à Educação. Quando esse dever e esse direito não são considerados, ocorrem retrocessos no cenário educacional.

Um exemplo: O Ministério da Educação (MEC) tentou lançar, sem sucesso, uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), por meio do Decreto 10.502 (Brasil, 2020) que prejudicaria enormemente o cenário educacional de nosso país. Por meio dessa Política, seria autorizada a matrícula de estudantes

considerados com deficiência nas escolas especiais – a segregação (que já acontece), mas desta vez, defendida por documento oficial.

Houve muitas discussões sobre o processo de construção do decreto, devido à falta de transparência e ausência de participação da comunidade interessada em sua elaboração. A falta de democracia no processo de elaboração de políticas educacionais pode resultar em medidas desconectadas das reais necessidades e contextos vivenciados pelos alunos com deficiência e suas famílias.

Assim, o Decreto buscou introduzir uma “nova” política educacional nacional, resgatando ideais do passado. “A escola que queremos para todos³” enfatiza pela reflexão que todos temos a possibilidade de vivenciar um ensino comum, emancipatório e equitativo.

Outro exemplo de ataque à inclusão que vivenciamos nos últimos tempos foi a aprovação da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que aborda a educação bilíngue para surdos no Brasil, isto é, o encaminhamento desses estudantes para escolas específicas. A inclusão escolar luta pelo acesso, permanência e participação de todos na escola comum e, para isso, não deve ocorrer barreiras linguísticas. A inclusão já prevê o bilinguismo “Libras e Língua Portuguesa”.

Voltando às minhas experiências, posso afirmar que minha trajetória me fez acreditar na excelência da prática docente, quando há o compromisso de garantir aos alunos possibilidade de se tornarem o que quiserem e serem críticos para fazer suas escolhas. As memórias que construí da sala de aula, conduzem-me, inquietam-me, influenciam-me e me fazem questionar a minha atuação como professor. Venho pensando sobre como as professoras da escola em que atuo, hoje, como gestor, realizam seus planejamentos de ensino. Preocupa-me saber se eles preveem o uso de recursos pedagógicos que tornem os processos de ensinar e de aprender mais prazerosos, se a diferença de cada aluno é considerada, se os alunos têm interesse pelas aulas.

Algumas professoras, ao planejarem suas aulas, sempre colocam determinadas características de alguns alunos com empecilhos para o ensino, nem sempre dialogam acerca do que pode ou não ser ensinado para os estudantes pertencentes à nossa instituição. Se, na esfera macro política, há fortes tentativas de desmonte dos avanços conquistados no Brasil em relação ao ensino inclusivo; na

³ No livro: “A Escola que queremos para todos” (2022), encontramos princípios e concepções que nos fazem refletir sobre o que vem ser de fato uma verdadeira inclusão.

esfera micro – na escola –, alguns movimentos que dificultam/impedem a inclusão também podem ser percebidos. Muitas vezes, os momentos de reflexões nas reuniões semanais para planejamento de aula são interrompidos por questões burocráticas não relacionadas ao campo pedagógico. As formações que as escolas recebem das secretarias municipais e estaduais de Educação; muitas vezes, apresentam questões conservadoras, tais como forçar uma única maneira de ensinar os conteúdos, impossibilitando a criação um ambiente que não segue apenas cartilhas e formulários, ou que não considerem os diferentes caminhos do aprender e que fazem os professores se distanciarem do foco principal das Horas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs) - a formação e o planejamento de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Noto que, de modo geral, os professores buscam ensinar de modo inclusivo. Há a intenção, por parte deles, de que aconteçam as diferenciações necessárias para a inclusão, ou seja, diferenciações nos recursos, nos ambientes, diferenciações quanto à acessibilidade física, linguística, comunicacional e atitudinal, conforme Mantoan (2003) nos apresenta.

Mas, na escola em que atuei, ao acompanhar junto da coordenação pedagógica o processo de planejamento das aulas, percebo que embora haja a intenção de ensinar de forma inclusiva, uma saída que algumas professoras encontram para isso ainda é o oferecimento de atividades adaptadas para alguns alunos, sobretudo para aqueles considerados com deficiência, o que, segundo Mantoan e Lanuti (2021; 2022), constitui práticas excludentes pois partem de um modelo idealizado de estudante.

O professor, então, busca compensar a suposta defasagem de alguns alunos oferecendo-lhes atividades adaptadas, diferentes daquelas que os demais fazem. Os estudantes que as recebem, percebem que, no fundo, essa ação expressa o entendimento de que eles não são capazes. Os demais colegas, por sua vez, percebem a diferenciação feita, passam a entender que alguns são diferentes nutrindo, por eles, tolerância e compaixão. Tais sentimentos inferiorizam aqueles que, injustamente, são comparados e diferenciados nesse momento que deveria ser coletivo, ou seja, o ensino. Mas, a verdade é que, nesses casos, os professores e estudantes não se dão conta de que o problema está na ação de ensinar. Eles se preocupam em organizar o ensino com base na ideia de que a aprendizagem se resume em conseguir que os alunos alcancem uma mesma resposta sobre um dado conteúdo. (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 46).

Diante disso, percebi que determinadas práticas de planejamento das aulas, com base em concepções pedagógicas possivelmente excludentes, configuram-se como um problema a ser investigado. É perceptível que os professores não adaptam ou reduzem os conteúdos por puro “gosto”, quando na verdade fazem isso por uma lacuna formativa ou até mesmo seguindo as cartilhas de formação continuada aligeiradas do qual as escolas são submetidas. No momento atual, as escolas comuns estão inclinadas em promover a inclusão de todos os alunos, o que requer a presença de profissionais preparados para atender às necessidades específicas de todos os estudantes. Essa responsabilidade recai principalmente sobre os professores, que lidam diretamente com a diferença presente em sala de aula.

O conhecimento dos docentes tem um grande impacto em suas atitudes e práticas pedagógicas. Para garantir a qualidade do ensino de todos os alunos, é fundamental investir na formação continuada dos professores, visando aprimorar os atos pedagógicos. Mas para que isso aconteça é necessário repaginar a preparação inicial e continuada dos professores, com a possibilidade da diminuição do excesso de burocracias e conseqüente falta de tempo de organização do planejamento; redução do tempo em sala de aula possibilitando maior tempo para formações.

Outro fator impeditivo é a escassez ou dificuldade de acesso a recursos e materiais; e a dificuldade com novas tecnologias para adquirir formações seja presencial ou on-line.

A inclusão escolar exige um constante desenvolvimento profissional, que é primordial para o aprimoramento das competências dos educadores. Portanto é essencial dilatar a visão dos professores sobre a importância da capacitação e aprimoramento contínuo no dia a dia da sala de aula comum para a oferta da educação de qualidade e inclusiva.

Venho constatando a necessidade de entender o que mobiliza os professores a decidirem o que farão nas aulas, o modo de organizar, desenvolver e avaliar o trabalho pedagógico que desenvolvem. Acredito que esse possa ser o primeiro passo para que consigamos fazer a educação inclusiva e é por isso que tenho lutado para que nós, enquanto equipe gestora e docente, debatamos quais são as diferenciações necessárias para que reorganizemos as nossas práticas.

Diante desse problema que identifiquei, surgiu o seguinte questionamento: *o que levam os professores a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda turma, a partir de um mesmo conteúdo curricular, ou adaptando o ensino para*

alguns alunos? Em virtude disso, senti a necessidade de investigar de maneira mais aprofundada o que está ocorrendo a respeito da inclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal propósito, desenvolvi uma pesquisa que teve como objetivo geral: *compreender o que leva os professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de uma escola do município de Dracena/SP a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda a turma, a partir de um mesmo conteúdo curricular, ou adaptando o ensino para alguns alunos.* Para alcançar este objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: *1. Conhecer as concepções de professoras da Educação Básica sobre ensinar e aprender; 2. Analisar o modo como as professoras planejam suas aulas; 3. Conhecer a concepção das professoras sobre inclusão escolar.*

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 A escola inclusiva

A escola inclusiva é aquela que busca acolher todos os alunos, independentemente dos seus subjugados “limites”. A inclusão escolar é muito mais do que a presença física de pessoas no mesmo ambiente, pois ela se refere a possibilidade de todos participarem e terem as chances compatíveis de aprender e ter acesso a tudo, e que todos possam experimentar as mesmas coisas, ou até coisas diferentes, se essa for a vontade do indivíduo e não imposta por um sistema que determina o que pode, ou quem pode aprender algo. Quando uma pessoa está, de fato, incluída em uma escola, tem a sensação de pertencimento, há um exercício recíproco entre a instituição e o aluno. Por outras palavras, os estudantes percebem que pertencem à escola e que a escola é totalmente responsável por eles.

Essa escola, além de acolher, busca promover a permanência e a participação ativa de todos os alunos em todos os aspectos da vida escolar, incluindo atividades extracurriculares, eventos sociais, comemorações e projetos pedagógicos. A partir do Modelo Social de interpretação da deficiência, essa escola entende que a deficiência não está na pessoa, mas sim no seu encontro com as barreiras do meio. A escola inclusiva não determina como e onde o indivíduo é capaz de chegar.

Segundo Mantoan (2017), o Modelo Social de interpretação da deficiência, estabelecido em 1977 no Reino Unido:

[...] tem pouca repercussão nos nossos sistemas de ensino e de saúde, na concepção do atendimento reabilitacional pelos motivos já expostos. Trata-se de uma abordagem que não se baseia nos códigos de identificação de doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível, ignorando o fator social, o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras) (Mantoan, 2017, p.40).

A escola inclusiva, portanto, se alinha a esse modo de interpretar a deficiência, uma vez que não parte de um modelo de aluno e não atribui a alguns estudantes “o problema”, “a falta” e “a insuficiência”.

Alunos considerados com deficiência enfrentam muitos obstáculos que colocam tais alunos em desvantagem em comparação aos colegas. Uma parcela relativamente considerável de pessoas nessas circunstâncias reflete uma sociedade

que se opõe a qualquer movimento no sentido de superar sua postura discriminatória em relação aos seus membros.

Assim, a escola inclusiva busca promover a inclusão de todos os alunos, oferecendo recursos para atender às necessidades individuais de cada aluno, sem perder de vista a coletividade própria do ambiente escolar em especial do ensino. Nesse contexto, entende-se que a diferença não é um obstáculo à aprendizagem e que todos aprendemos uns com os outros. O obstáculo é a ideia de que temos de aprender o mesmo, em um tempo previamente estipulado.

Exigir que todos os alunos atendam às normas, aos padrões considerados comuns, é recusar o reconhecimento da diferença, conforme afirma Mantoan (2023). Cumpre abordar que, Mantoan (2017) ressalta que o percurso escolar das pessoas consideradas com deficiência foi historicamente caracterizado pelo desrespeito e marginalização.

A autora enfatiza que esses efeitos são originados da ausência de reconhecimento do outro como um ser singular, dotado de individualidades, potencialidades. Portanto, a educação para alunos considerados com deficiência não depende da adaptação curricular. É um caminho que busca a plena inserção da criança na vida escolar.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel crucial e, segundo essa perspectiva, ela se destaca como uma agente propulsora da superação de paradigmas excludentes. Mantoan (2017) enfatiza que a verdadeira inclusão reside na valorização da singularidade de cada sujeito. A inclusão escolar se baseia na noção de que não existe um modelo universal de aluno, e sim indivíduos com capacidades, interesses, modos de expressão, comportamentos e curiosidades próprias. Portanto, o princípio orientador de uma comunidade escolar que “abraça a inclusão” é desenvolver iniciativas que garantam o envolvimento de todos os indivíduos, independentemente da diferença de cada um.

A formação continuada de professores deve incluir uma combinação de teoria e prática, fornecendo aos educadores as diretrizes para um ensino de qualidade que alcance todos os alunos. A aprendizagem ao longo da vida docente é essencial para que os professores se mantenham atualizados com as práticas mais recentes e melhorem constantemente sua atuação em sala de aula.

Alguns aspectos importantes de uma formação de professores de qualidade incluem: fundamentação teórica sólida, na qual os professores devem ter um

entendimento profundo das teorias educacionais e pedagógicas para embasar suas práticas de ensino; experiência prática com a oportunidade de estudar casos reais da escola, conhecimento sobre os direitos dos estudantes no processo de escolarização; é fundamental que os professores estejam preparados frente às necessidades de todos os alunos.

Outro aspecto a ser elencado com atenção em uma instituição inclusiva é a atenção necessária à formação continuada de seus professores e também funcionários para a criação de um ambiente acolhedor. O envolvimento de todos os profissionais da escola é imprescindível para a promoção de uma cultura escolar que respeite a diferença e combata estereótipos, pois um ambiente inclusivo se faz desde o portão até a sala de aula. A formação de todos os profissionais da educação possibilita mais acolhimento aos alunos e o respeito de seus interesses, garantindo seu "sucesso escolar"⁴.

Ao criar um ambiente em que os alunos se sintam valorizados e ouvidos, a instituição educacional pode ajudá-los a atingir seu pleno potencial. Nesse sentido, a formação de todos garante que a escola não permaneça estática ou alheia às transformações cotidianas.

Uma boa formação continuada de professores deve envolver oportunidades de aprendizagem contínua, atualização de conhecimentos, troca de experiências com outros profissionais da área, participação em cursos e workshops relevantes, e reflexão sobre práticas pedagógicas. Para tanto, é essencial que os professores estejam sempre em busca de aprimoramento e se mantenham atualizados com as novas demandas educacionais, considerando sempre a necessidade de incluir todos.

Constantemente, é importante rever os conceitos e as práticas de ensino para atender às diversas necessidades de aprendizagem de todos os alunos dentro de uma mesma proposta pedagógica. A ideia é oferecer atividades de ensino diversificadas, como orientações individuais e em grupo, e, quando necessário, fazer o uso de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (TA) para assegurar a acessibilidade.

⁴ O conceito de sucesso escolar abordado neste estudo refere-se a um modelo ideal para que um aluno alcance, em contraponto às concepções excludentes que estabelecem parâmetros e metas para avaliar seu desempenho acadêmico. Não vejo a escola como um ambiente onde o aluno está aprisionado em seus limites ou em constante competição com seus colegas. A singularidade de cada aluno não o coloca em uma disputa que categoriza alguns como "bons" e outros como "ruins", determinando seu sucesso ou fracasso no processo de escolarização. O êxito escolar deve ser compreendido de forma mais ampla, considerando o desenvolvimento individual, as habilidades e o progresso de cada estudante.

Para além, as dificuldades enfrentadas por alguns alunos no sistema de ensino decorrem de certas formas de organização escolar e dos métodos de ensino por ela estabelecidos (Lanuti e Mantoan, 2021), como o ensino adaptado, rechaçando a ideia de adaptação do ensino e sustentando a necessidade de diversificação de atividades. Mantoan (2009) afirma:

Em uma escola inclusiva não se discriminam os alunos com deficiência oferecendo-lhes atividades facilitadas, que têm objetivos limitados e são diferentes das oferecidas aos seus colegas. As atividades devem ser diversificadas para que todos os alunos possam escolhê-las e realizá-las, livremente. Porque em uma escola inclusiva o(a) professor(a) não diversifica o ensino, mas as atividades que propõe a todos os alunos, com e sem deficiência, na sala de aula (Mantoan, 2009, p. 24-25).

Por esse viés, em conformidade com os princípios da educação inclusiva, todos os alunos de uma turma podem participar da mesma atividade, diversificando-as para garantir que o ensino esteja de acordo com as suas necessidades. O aprendizado ocorre por meio da interação estabelecida entre todos. A inclusão sugere um modelo escolar que, embora exista há alguns anos, pelo menos do ponto de vista legal, suscita incertezas e desafios quanto à sua implementação. Na falta de modelos confiáveis e seguros, muitas vezes, opta-se por abordagens que anteriormente eram aplicadas no contexto da integração (Tomaz, 2011).

O interesse no tema tem motivado a revisão de inúmeros sistemas educacionais, resultando na adoção de ações correspondentes, como garantir que a educação alcance todos os alunos em ambientes comuns. Isso tem impulsionado nas últimas três décadas o surgimento e a defesa do conceito de educação inclusiva aqui já referido.

A inclusão parte da premissa de que não são apenas os alunos considerados com deficiência que enfrentam dificuldades nos espaços escolares. A educação inclusiva vai se difundindo a partir desse ponto, almejando uma nova concepção de ensino.

Dessa forma, a implementação da educação inclusiva requer que cada escola reconheça suas particularidades e busque soluções para superar seus desafios. Conforme destacado por Mantoan e Santos (2010), para tornar essa abordagem efetiva, é necessário haver disposição, discussão, estudo e coleta de dados para embasar as decisões, garantindo que um bom ensino seja o eixo central da escola, levando em consideração os diversos modos de aprendizado. Simultaneamente, é

essencial criar oportunidades para a cooperação, solidariedade e diálogo, práticas que devem ser adotadas por todos os envolvidos na comunidade escolar.

Lanuti e Mantoan (2021) conceituam que uma escola inclusiva acolhe incondicionalmente todos os alunos, e sempre os veem como seres humanos que estão completamente além da nossa capacidade de compreensão. O Brasil é um país que luta há anos para implementar uma educação inclusiva, no entanto, a maioria de seus sistemas educacionais se preocupam em categorizar os alunos, levando a hierarquias de conhecimento, tentativas de nivelamento e exclusão.

Essas tentativas se expressam em currículos totalmente prescritivos, avaliações padronizadas e atividades customizadas com metas reduzidas. As escolas não podem realizar somente arranjos por obrigação, no sentido de arrumar uma simples solução momentânea e que não resolve o problema, e que disfarçam momentaneamente a exclusão como deixar os alunos considerados com deficiência sem atividades ou realizando tarefas descontextualizadas apenas para “matar o tempo” e não para construir conhecimento, pois, muitas vezes, são desacreditados e jogados a própria “sorte” ou “azar”.

Para que a inclusão escolar aconteça, é preciso que as práticas pedagógicas atendam às necessidades de todos os alunos, proporcionando a eles o desenvolvimento máximo de suas potencialidades. Não é simplesmente colocá-los na sala de aula comum. Penso que uma escola inclusiva pressupõe que todos os alunos possam aprender e se desenvolver na vida escolar e, para isso, fatores como a infraestrutura, ação metodológica e respeito à diferença de cada um são condições necessárias à inclusão escolar.

A escola inclusiva requer uma transformação profunda que abrange políticas educacionais, currículos, maneiras de ensino e a cultura escolar como um todo. Exige um compromisso com a diferença dos indivíduos, onde cada aluno é valorizado e tem a oportunidade de aprender e contribuir para a comunidade escolar.

A inclusão escolar não é apenas uma questão de acesso físico, mas também de acesso ao conhecimento, à participação e ao reconhecimento enquanto sujeito. Na escola inclusiva é indispensável um processo contínuo de aprendizagem que visa criar um ambiente onde todos possam prosperar. Ela desafia os “limites existentes” e busca construir um sistema educacional que seja verdadeiramente capacitador.

Uma escola inclusiva busca ensinar a todos os alunos em salas de aula comuns, onde todos, sem distinção, recebem oportunidades educacionais desafiadoras, mas projetadas às suas necessidades e capacidades. Mantoan (2007, p. 8) considera que:

Estamos "ressignificando" o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. (Mantoan, 2007, p.8)

O pensamento expresso por Mantoan (2007) revela uma perspectiva contundente acerca da necessidade de transformação na escola, destacando que é a instituição que deve se transformar. Nesse contexto, emerge uma série de questionamentos e problemáticas que ampliam a discussão sobre a inclusão educacional, exigindo uma reflexão mais específica sobre a principal atividade do professor: o ensino. Vale destacar ainda que a escola inclusiva carece da falta de formação continuada para que não existam distorções sobre seus fundamentos e práticas. A implementação da inclusão escolar enfrenta desafios significativos que vão desde a resistência da comunidade escolar devido a cultura excludente que é enraizada na escola, até limitações de recursos. A realidade das escolas muitas vezes revela uma lacuna entre os ideais inclusivos e a prática cotidiana, onde as diferenças individuais dos alunos podem não ser consideradas.

2.2. O ensino inclusivo

A emancipação intelectual dos estudantes é uma questão central na escola inclusiva. A ideia de emancipar os alunos está associada à prática da autonomia e da liberdade do aprender. Tal questão muda o sentido do ensinar.

Ao analisarem a filosofia de Rancière (2002), Mantoan e Lanuti (2022, p. 52), afirmam que:

Infelizmente, muitas vezes, deparamo-nos com um professor explicador, cujo ensino desconsidera a bagagem do aluno e tira desse a oportunidade de aprender, traçando suas próprias estradas do conhecimento. O professor explicador é considerado um facilitador da aprendizagem, mas a facilitação é uma forma sutil de infundir o autoritarismo nas aulas, violando a emancipação intelectual do aluno (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 52).

Em uma escola para todos, o professor precisa estar atento aos detalhes que favoreçam o ensino. Conhecer seus alunos buscando entendê-los é fundamental para planejar um ensino com significado e relevância. Embora muitos ainda acreditam que há um método de ensino eficaz a ser replicado, não existe receita pronta para o ensino inclusivo.

Como destacam Mantoan e Lanuti (2022, p. 23), "temos que ajudar as pessoas a compreender que incluir é um processo natural que não demanda invenções mirabolantes que só complicam o trabalho do professor e confundem as famílias e os próprios alunos".

A escola comum, hoje, enfrenta um grande desafio quanto à inclusão escolar, processo que requer uma série de mudanças relacionadas às concepções docentes sobre o ensinar, o aprender e o avaliar.

Cada pessoa tem sua própria maneira de absorver e compreender informações. Além disso, fatores como experiência, interesses e habilidades individuais também influenciam a forma como aprendemos. A subjetividade no processo de aprender também está relacionada à capacidade que cada pessoa tem de dar sentido ao que um professor lhe oferece enquanto ensina, seja uma imagem, um texto, um questionamento.

Cada aluno tem sua própria maneira de aprender e isso contribui para que o professor se liberte da ideia ainda tão presente nas escolas de oferecer um ensino que seja capaz de ensinar tudo a todos, de padronizar a aprendizagem. Compreender que, embora o ensino seja um processo coletivo cada pessoa aproveita dele algo que corresponde à sua singularidade, é o ponto de partida para um processo pedagógico.

Embora a aprendizagem seja única, imprevisível, o planejamento do ensino não pode ser dispensado. A importância do planejamento está na oportunidade de fazer com que o professor entenda que o ensino está além da explicação.

A análise da filosofia de Rancière por Mantoan e Lanuti (2022) traz à tona uma reflexão crítica sobre a prática do "professor explicador" no contexto educacional. A crítica à abordagem tradicional de ensino, que muitas vezes desconsidera a bagagem do aluno, revela não apenas uma questão metodológica, mas uma problemática mais profunda relacionada à dinâmica autoritária e à violação da emancipação intelectual do estudante.

A figura do "professor explicador", frequentemente considerado como um facilitador da aprendizagem, é colocada em xeque quanto à sua efetiva contribuição para o processo educacional. A crítica aponta para a sutileza com que a facilitação de um dado conteúdo pode se transformar em uma forma de autoritarismo nas salas de aula, minando a autonomia intelectual do aluno, quando o propósito de tal ação é provocar no aluno um entendimento já esperado pelo professor.

Ao descrever o professor que "tira do aluno a oportunidade de aprender, traçando suas próprias estradas do conhecimento," Mantoan e Lanuti (2022) levantam questionamentos relevantes sobre como a autoridade do professor pode ser exercida de maneira a limitar a participação ativa o aluno no processo de aprendizagem. A questão central torna-se, portanto, não apenas a transmissão de informações, mas a promoção da autonomia e do pensamento crítico por parte do aluno.

Nesse contexto, a problematização pode se estender para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, explorando abordagens que fomentem a participação ativa dos estudantes, estimulem a construção conhecimento e respeitem a diversidade de saberes trazida pelos próprios alunos. A discussão pode também se estender para a importância de uma formação docente que discuta meios de organizar contextos educacionais capazes de ensinar a todos.

Ademais, a crítica à "facilitação sutil" pode conduzir a reflexões sobre como o ambiente escolar pode ser moldado para ser mais inclusivo, dando espaço para diferentes vozes e experiências. A busca por estratégias que estimulem o protagonismo do aluno, ao invés de reforçar relações autoritárias, torna-se um elemento chave na promoção de uma educação emancipatória e verdadeiramente participativa.

Portanto, a análise de Mantoan e Lanuti (2021) não se restringe a apontar falhas no modelo tradicional de ensino, mas serve como um ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre as bases filosóficas e práticas que permeiam a educação contemporânea. A problematização proposta abre espaço para reflexões críticas e a busca por alternativas que promovam uma educação mais democrática, e centrada no desenvolvimento pleno do aluno.

Conforme Mantoan e Lanuti (2022) nos ensinam:

A escola que queremos se propõe a fazer, simplesmente, o que lhe cabe: ensinar a todos sem quaisquer diferenciações que possam ser consideradas excludentes. Esta escola respeita a maneira com que um aluno lida com o

que lhe afeta, com o que lhe acontece e o transforma, ou seja, com a sua experiência. Ela ouve cada um sem quaisquer julgamentos, acolhe-os incondicionalmente e está sempre se reinventando (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 53)

Corazza (1997) define que muitas vezes planejamento de uma aula desconsidera os problemas escolares, bem como o interesse e necessidades formativas dos alunos. As professoras, ainda, consideram o planejamento do ensino ultrapassado ou desnecessário.

Meu trabalho eu sei fazer, não preciso planejar [...]; Eu cheguei nova na escola e me deram o plano da série. Ai, eu segui [...]; não preciso e nem quero planejar [...]; de que adianta planejar, se, na prática, faz-se outra coisa? [...]; Planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sobre os estudantes [...]; O planejamento de ensino é uma herança da ditadura militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais [...]; Planos de ensino? Copiam-se os dos anos anteriores, trocam-se a capa e a data e estão prontos para entregar [...]; não vale a pena fazer novos planos, porque a exigência é apenas de ordem burocrática [...] (Corazza, 1997, p. 108-109).

As professoras às vezes definem o ato de planejar a aula como uma tarefa burocrática e que não auxilia em nada as ações educacionais dentro contexto de sua sala de aula.

A respeito do ensino de saberes formados da universalidade temática, seria tedioso aquele gesto que "vai planejar, preparar e desenvolver a aula, como se ela estivesse vazia; tampouco vai se restringir à tarefa de, tão-somente, prever objetivos, conteúdos, atividades, recursos, avaliação" (Corazza, 2012, p. 237).

Ao refletir sobre o conceito apresentado pela professora Sandra Corazza, testemunhamos situações semelhantes às descritas por ela no cotidiano das salas de aulas. Nesses momentos, percebemos quantos sonhos são interrompidos, pois nós, como professores e detentores do conhecimento, em algum momento falhamos ao não incluir em nossos planos de ensino diversas atividades de ensino que possam revelar as capacidades dos alunos.

O planejamento de ensino, enquanto pilar fundamental no ato educacional, assume uma dimensão ainda mais significativa quando abordado na perspectiva inclusiva. Nessa abordagem, o foco recai sobre a compreensão e atendimento às diversas necessidades e potencialidades dos alunos, reconhecendo a heterogeneidade presente nas salas de aula. Este processo não se limita apenas à

avaliação das habilidades, mas também engloba uma análise cuidadosa das possíveis barreiras à aprendizagem que alguns alunos possam enfrentar.

A diversificação de atividades é outra característica distintiva do planejamento de ensino inclusivo.

A criação de estratégias de ensino que promovam a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, tornam-se premissas essenciais na escola inclusiva. A diversidade de recursos, estratégias de ensino diversificadas e a incorporação de recursos de Tecnologia Assistiva, quando forem necessários, emergem como ferramentas valiosas para garantir um ambiente educacional acessível a todos.

Ao tratar da inclusão escolar, Mantoan (2015) menciona que é preciso desenvolver estratégias de ensino e atividades diversificadas para rompermos com um ensino excludente que considera certos alunos como incapazes de realizar tarefas ou atividades e que, portanto, prevê a individualização do ensino em alguns casos. Nesse sentido, é preciso que os professores sejam formados com as condições necessárias para que superem o modelo excludente de treinamento e adaptação do ensino historicamente direcionados para as pessoas consideradas com deficiência.

Quando pensamos no ensino, devemos lembrar que esse processo deve ser pautado pela quebra de paradigmas, conforme salientado por Mantoan (2015). Para superar um modelo educacional excludente que categoriza alguns alunos como incapazes, é crucial desenvolver estratégias de ensino e atividades diversas, promovendo a inclusão e reconhecendo as diferentes capacidades dos estudantes. Essa transformação no enfoque educacional visa proporcionar a todos os alunos um ambiente inclusivo, onde sejam reconhecidos e valorizados independentemente de suas habilidades e características individuais.

Prais (2016) destaca que o ensino é um processo inserido em diversos contextos sociais nos quais estão envolvidas dimensões pedagógicas, ideológicas, políticas e éticas. Diante dessas dimensões, são formulados objetivos, conteúdos e métodos de acordo com as escolhas feitas pelo educador. A realização dessas escolhas está condicionada às circunstâncias, tanto as que o educador já encontra quanto aquelas que ele precisa transformar ou criar.

Aprender, por sua vez, é um processo repleto de idas e vindas que envolve tentativas, formulação de suposições, execução do pensamento e ampla utilização da linguagem. Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental, atuando

como articulador ou mediador na concretização do processo de aprendizagem dos alunos. Influenciando de maneira preponderante o que será ensinado, como será ensinado e por que será ensinado, conforme explicado por Ferreira (2006).

Para tanto, a educação inclusiva representa um processo no qual a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino comum é benéfica, pois todos se sentem protagonistas. Essa abordagem implica uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas escolares para que possam atender às necessidades dos alunos. Trata-se de uma perspectiva que reconhece o indivíduo em suas singularidades, buscando a evolução, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Brasil, 2008).

A implementação do ensino direcionado ao fortalecimento acadêmico do aluno, reflete o propósito da escola em promover ações que contribuam para o desenvolvimento humano. Contudo, essa abordagem não deve se limitar exclusivamente a aspectos acadêmicos; ao contrário, deve empregar o currículo acadêmico como uma ferramenta para impulsionar o desenvolvimento do aluno (Drago e Rodrigues, 2009).

Sendo assim, o ato de ensinar nunca estará pronto, sobretudo nunca deverá ser disponibilizado à apenas uma parcela de alunos que são considerados “aptos” a terem acesso aos conteúdos do currículo integralmente, e outros alunos considerados “inaptos” a receberem apenas fragmentos desse currículo, evidenciando a exclusão que julga a incapacidade de acesso aos mesmos conteúdos. Neste ponto, o currículo necessariamente deverá ser igual para todos os alunos e, por esta razão, ser rico em atividades variadas que oportunizem a participação de toda a turma.

Os percursos pedagógicos, que direcionam as práticas educativas dos professores, destacam a importância de não incluir adaptações, mas diversificar o ensino para atender às variadas necessidades educacionais dos alunos. Conforme observado por Macedo (2007, p. 43), muitas escolas ainda adotam um currículo uniforme, que ele caracteriza como “[...] um artefato educacional ainda bastante rigoroso e segregacionista”. O autor propõe que os conteúdos e atividades sejam personalizados para cada aluno, promovendo um ensino diferenciado por meio de currículos adaptados às necessidades individuais.

Esta reflexão proposta por Macedo (2007), ao advogar pela personalização do currículo como alternativa ao modelo uniforme, suscita considerações relevantes no cenário educacional contemporâneo. Entretanto, ao problematizar essa abordagem,

é possível lançar críticas embasadas na perspectiva da diversificação de ferramentas de ensino dentro de um currículo comum, alinhadas com a abordagem defendida.

A proposta de Macedo, ao adaptar o currículo para atender às necessidades individuais de cada aluno, abre espaço para uma série de críticas que devem ser consideradas na análise desse modelo. Além disso, a personalização do currículo levanta a questão da desigualdade na oferta de conteúdo. Há o risco de alguns alunos terem acesso a temas mais abrangentes e desafiadores, enquanto outros podem ser direcionados a áreas mais restritas, contribuindo para a criação de lacunas de conhecimento entre os estudantes.

A implementação de um ensino inclusivo não prevê personalização do ato de ensinar, mas dos recursos de acessibilidade necessários a alguns alunos, para que eles tenham acesso ao mesmo currículo, não a um currículo personalizado. Ademais, a proposta de personalização do currículo pode, paradoxalmente, levar à padronização de práticas de ensino diferenciado. Isso ocorre quando a adaptação curricular se torna uma fórmula fixa e predefinida, limitando a criatividade e a flexibilidade dos professores no atendimento às necessidades específicas dos alunos.

Fonseca (2011) destaca a importância dos ajustes curriculares, abrangendo tanto a adequação quanto a adaptação curricular. No entanto, essas práticas mencionadas pelo autor não garantem o respeito à individualidade de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles considerados com deficiência, que acabam ficando sempre em desvantagem em relação aos demais, sem terem acesso a conteúdos equivalentes.

Com o objetivo de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, as adaptações curriculares surgem como estratégias funcionais capazes de orientar ações de aprendizagem eficazes, considerando a diversidade presente nas escolas. Contudo, a elaboração de adaptações curriculares é erroneamente oferecida aos alunos por serem julgados possuidores de características distintas.

Lanuti e Santos (2018) criticaram a ideia de ofertar "atividades adaptadas", que propõe adaptações do currículo para alguns alunos, em vez de uma mudança de cultura e de atitude que valorize o diálogo, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo. Eles defendem que a educação inclusiva é um direito humano e que a escola deve ser um espaço de participação e de transformação social. Eles propõem uma abordagem mais ampla e

transformadora, enfatizando a importância de uma mudança cultural e de atitude para criar um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

Sobre atividades adaptadas, Lanuti (2022) alega que muitas vezes no meio docente existe uma ideia equivocada de que é possível prever como e o que os estudantes aprendem dependendo de “seu perfil”, de “suas características”.

[...] e, a partir daí, diferenciar o ensino para cada grupo com rendimento semelhante era o que impedia que a inclusão acontecesse. [...] em razão desse entendimento, os professores modificavam as atividades para alguns alunos: reduziam os enunciados, acrescentavam ou retiravam figuras, facilitavam os problemas matemáticos e simplificavam as atividades e seus objetivos – o que, segundo Mantoan (2013), constitui uma adaptação que exclui alguns alunos (Lanuti, 2022, p. 1195).

Ainda existe um caminho que deve ser traçado para que consigamos ensinar a todos, sem diferenciações que excluem alguns, pois o ensino infelizmente ainda não envolve, em muitas circunstâncias, a diferença de cada indivíduo.

Lanuti e Mantoan (2022) defendem:

O ensino para todos considera cada aluno como um aluno singular e reconhece suas capacidades, habilidades próprias e interesses particulares. O professor, nessa perspectiva, valoriza diferentes experiências, conhecimentos, interesses, curiosidades, indagações e respostas dos estudantes e não tem mais razões para segmentá-los em pequenos grupos, por competências ou quaisquer outros critérios. Na concepção inclusiva, desfaz-se um grande pilar que caracteriza a linguagem excludente do ensinar e do aprender que tanto desejamos mudar (Lanuti e Mantoan, 2022, p. 50).

Dessa forma, penso que o ensino reflete, portanto, a atribuição de sentidos para a prática educacional, buscando tornar a escola um ambiente onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender juntos, respeitando e valorizando a diferença, sem uma condição específica que determine o que o aluno deve ou não ter acesso durante a sua trajetória escolar.

O trabalho docente envolve a troca de ideias, feedback e diálogo constante, criando um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e opiniões. Isso promove um relacionamento mais próximo e cooperativo, facilitando a construção do conhecimento. Além disso, não devemos nos esquecer dos processos de ensinar e de aprender, que seguem por caminhos independentes, mas que precisam estar em harmonia dentro da perspectiva de inclusão escolar. A compreensão docente e a comunicação aberta com seus alunos são essenciais para alcançar essa “boa relação” entre professor/aluno.

Reforçam Lanuti e Mantoan (2022, p. 51):

Ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos, sentimentos, entendimentos, desejo de saber, afeto e provocações. Ninguém engaja ninguém a realizar uma atividade, assim como ninguém consegue saber o que o outro aprendeu. Ensinar e aprender envolvem descobertas, relações, reconstruções, reelaborações do conhecimento e a atribuição de um sentido pessoal, cada vez mais local e aberto e, portanto, incompatível com o esperado por aqueles que se submetem aos ditames dos métodos (Lanuti e Mantoan, 2022, p. 51).

Para os autores, é possível escapar das concepções universais que estão implícitas nos métodos de ensino, das determinações do que os alunos supostamente devem aprender e quais caminhos os professores devem exclusivamente seguir durante o ato pedagógico. Deste modo, os alunos devem ter um espaço comum para estudarem (a sala de aula comum, na escola comum) e construir de maneira singular o seu conhecimento.

Muitos professores tendem a preferir a adaptação de conteúdos em vez da diversificação de atividades devido à familiaridade com essa estratégia, resistência à mudança, foco na individualização, pressões do sistema de avaliação padronizada, limitações de recursos e capacitação, e concepções tradicionais de ensino. A atuação pedagógica centrada na adaptação pode ser vista como mais simples e prática, mas é a diversificação de atividades a prática mais alinhada aos princípios fundamentais da educação inclusiva, pois valoriza a diversidade de modos de aprender dos estudantes, as singularidades dos alunos e promove a participação ativa de todos os eles no processo educacional.

O ensino, segundo Lanuti e Mantoan (2022, p. 53):

O chamado ensino livresco, repetitivo e sem sentido, é aquele pelo qual os professores chegam à conclusão de que não sabem dar aulas para os alunos que fogem do padrão. O ensino que espera como retorno uma aprendizagem reprodutora, que exige as mesmas respostas a um dado conteúdo, implica um trabalho de fiscalização do professor. Essa forma de atuar leva à uniformização do aprendizado e, portanto, impõe uma condição que não é própria da educação escolar inclusiva (Lanuti e Mantoan, 2022, p. 53).

A liberdade de construção do conhecimento na escola é a capacidade dos alunos serem capazes de desenvolver suas próprias interpretações, questionamentos, conclusões e soluções a partir das experiências e conhecimentos que eles já têm ou possam adquirir. A sala de aula não precisa apenas estar limitada a uma transmissão de conteúdos pré-determinados; ela precisa ser um espaço de

interação entre todos os envolvidos, para que o aluno possa construir suas próprias ideias e opiniões, baseadas em seus conhecimentos e experiências.

Além disso, a escola precisa possibilitar ao aluno a percepção de que o conhecimento é um processo contínuo, que não tem fim; portanto, há sempre mais coisas para aprender. Isso significa que o professor deve abrir possibilidades para a reflexão e autocrítica dos alunos, para que eles possam questionar o que lhes é ensinado e avaliar sua própria forma de aprendizagem e de construção de conhecimento. Penso que isso pode fazer com que eles não só consigam aprender mais, mas também que possam desenvolver uma postura crítica, que os possibilite questionar o mundo ao seu redor, a realidade em que vivem e as crenças que ela impõe.

Nesse sentido, a liberdade de construção do conhecimento na escola é uma forma de ensinar os alunos a serem cidadãos emancipados, pensantes e críticos, preparados para viver em sociedade e interagir com a diversidade de ideias e opiniões que há no mundo. Isso não significa que a escola tenha que deixar de passar conteúdo ou de ensinar o que considera importante; significa, sim, que a escola precisa renunciar a uma visão mais "vertical" dos processos de ensino e de aprendizagem, em que o professor é a fonte máxima de conhecimento e o aluno o mero receptor.

Lanuti e Mantoan (2022) trazem reflexões para a fim de tomar o conhecimento prévio como ponto de partida para a apresentação do novo conteúdo proposto, além da consideração dos seus interesses e conhecimentos sobre tais conteúdo. Além disso, a formação continuada, é essencial na inovação das práticas pedagógicas, pois proporcionam a troca de informações e o compartilhamento entre os professores, disseminando o compartilhamento do conhecimento de todos. Por último os autores abordam a importância de os planejamentos de ensino serem flexíveis e oferecerem uma gama de recursos pedagógicos para efetivação de suas práticas. Sua flexibilidade deve-se pelo fato que situações, ideias, ocorrem no decorrer de suas aulas que podem ser inseridas para o enriquecimento do ensino. Essas reflexões são essenciais, pois proporciona inclusive à equipe gestora, boas oportunidades de melhoria de sua prática.

Adaptar atividades para os alunos envolve modificar as tarefas existentes para os alunos considerados com deficiência, levando em consideração o que o professor acredita que esse público terá habilidade ou não para realizar. Portanto o professor que adapta atividades, condiciona em função de acreditar que a deficiência é limitante

em comparação aos demais alunos. Já diversificar atividades significa oferecer uma variedade de opções e abordagens para que todos os alunos com ou sem deficiência tenham a oportunidade de participar e aprender de acordo com suas necessidades e capacidades individuais. Em resumo, adaptar atividades que já foram elaboradas para um grupo. Enquanto diversificar, envolve a consideração de todos os alunos.

Segue quadro abaixo com as diferenças entre a diversificação de atividades e adaptação de atividades:

Quadro 1: Diversificação de atividades vs Adaptação de atividades

	Diversificação de Atividades	Adaptação de Atividades
Definição	Criar uma variedade de atividades que abordam o mesmo conteúdo, em seus diferentes níveis de complexidade para todos os alunos.	Substituir/reduzir/diferenciar uma atividade ou tarefa para determinados alunos com base em uma atividade já elaborada para outros.
Exemplo 1	Se o objetivo é ensinar os alunos a resolver equações, diversas atividades serão apresentadas. Algumas atividades podem envolver resolução de problemas, outras podem envolver jogos matemáticos, trabalho em grupo, uso de aplicativos de matemática, etc. Todas as atividades devem adequar situações de diferentes tipos, não envolvendo apenas um único tipo.	Um tipo de atividade será apresentada pelo determinado aluno/a da turma. Estas mesmas atividades serão adaptadas e selecionadas de acordo com o nível de complexidade dos alunos. Ou seja, serão substituídas por outras fracionadas, reduzidas, com uma proposta de ser com um nível de dificuldade mais baixo para atender a todos.
Exemplo 2	Se o objetivo é ensinar os alunos sobre a história do Brasil, as atividades podem incluir leitura de textos, apresentação de vídeos, imagens e fotográficas, realização de projetos de pesquisa, participação em discussões em sala de aula, etc.	Um tipo de atividade como a leitura de textos muito longos. Pode ser fracionada de acordo com a necessidade para um tipo de atividade utilizando imagens e resumos simplificados

Fonte: Pesquisador, 2024.

Quando adapta atividades se tem em mente um modelo de aluno, quando você diversifica você enquanto professor prevê diferentes modos de produção de conhecimento e de atuação diante de uma aula, então essa é uma perspectiva de um ensino inclusivo.

A educação inclusiva consiste na implementação de ações pedagógicas que sejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. O principal objetivo é garantir a inclusão de todos os alunos em um mesmo sistema educacional, buscando promover a participação ativa e o desenvolvimento na vida estudantil.

Os fundamentos da educação inclusiva estão ligados à garantia de igualdade de oportunidades na educação. Contudo, a desenvolver a identidade de cada aluno

através do convívio escolar e disponibilização de apoios e recursos para a garantia do ensino pelo mesmo currículo. Nisso, a escola inclusiva deve levar em consideração as circunstâncias individuais de cada aluno. A Educação Especial é direcionada aos alunos que requerem necessidades específicas e pode ser ofertada para garantia de um currículo para todos, com a garantia de recursos para que na sala de aula comum os estudantes considerados com deficiência tenham a garantia de acesso e permanência sem distinções que são excludentes.

2.3. Gestão Escolar Inclusiva

A gestão escolar tem a função de implementar modificações na estrutura organizacional, promovendo a transformação do ambiente educacional inclusivo. Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, conhecida como a Carta Magna para a Educação, a gestão democrática é um princípio fundamental a ser adotado pelas escolas públicas brasileiras. Assim, todas as políticas públicas educacionais seguem nessa direção, buscando garantir aos sistemas públicos de ensino um processo democrático, que proporcione condições adequadas de acesso, permanência, participação de todos os alunos (Reis, 2014).

Conforme Cury (2014, p. 17):

A gestão democrática, enquanto princípio fundamental da educação nacional e requisito obrigatório em instituições escolares, representa uma abordagem não coercitiva que capacita a comunidade educacional a implementar um projeto pedagógico de qualidade. Além disso, visa cultivar "cidadãos ativos" engajados na sociedade com um compromisso significativo (Cury, 2014, p. 17).

O texto de Cury realça a gestão democrática como um alicerce essencial para a efetivação de uma educação de qualidade. Ao proporcionar um ambiente participativo e colaborativo, capacitar a comunidade educacional e promover o desenvolvimento de cidadãos ativos, a gestão democrática não apenas administra a escola, mas constrói uma comunidade educacional comprometida e consciente, refletindo em uma sociedade mais participativa e democrática.

Uma gestão inclusiva é uma forma de liderança em uma organização que se baseia em ideias compartilhadas e que considera a singularidade do indivíduo, mas visa ao mesmo tempo o bem estar coletivo. Isso significa que uma escola que tem uma gestão inclusiva busca se aproximar de novas formas de lidar com os seus alunos

e de melhorar e enriquecer a experiência de seus profissionais. Isto é, o comprometimento com o princípio fundamental de "Educação para Todos", garantindo que cada criança, independentemente de suas características, tenha acesso a uma educação de qualidade.

Muitas vezes a gestão é enfraquecida ou desassistida por não alcançar alguns "trunfos" que são vistos como um selo que identifica a qualidade de uma instituição, refletindo sobre a liderança desta escola a função de exigir do seu grupo, alcance de metas que muitas vezes não correspondem à realidade escolar. Essa questão estimula a competição entre as unidades escolares e reforça a cultura escolar excludente.

As escolas têm de vencer as tentações que os governos acenam como prêmio para as unidades que conseguem melhores índices de desenvolvimento. Conhecer o que está por detrás dessas tentações é uma condição que as escolas adquirem por meio de uma gestão comprometida com ideais que apontam para o benefício de todos os alunos (Lanuti e Mantoan, 2022, p. 64).

A equipe gestora escolar, quando comprometida com um processo democrático e inclusivo, pode promover ações para efetivar os princípios da educação inclusiva. As mudanças necessárias, mencionadas anteriormente, estão diretamente ligadas às iniciativas que a gestão escolar pode adotar. Portanto, o propósito deste tópico é apresentar a função da gestão no ambiente educativo e algumas ações que esses profissionais podem empreender para incorporar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Mantoan (2001) destaca a relevância de um processo de gestão escolar democrático e inclusivo, onde diferentes membros da comunidade escolar têm voz ativa na tomada de decisões escolares. Nesse contexto, a equipe gestora desempenha um papel fundamental, indo além das responsabilidades administrativas tradicionais.

As mudanças necessárias para efetivar os princípios da educação inclusiva são apontadas como uma tarefa diretamente ligada às iniciativas que a gestão escolar pode adotar. A gestão escolar, ao exercer sua função no ambiente educativo, não apenas organiza aspectos administrativos, mas também cria um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento de políticas inclusivas.

Dentro desse contexto, as ações da gestão escolar ganham destaque, indo desde a promoção de formação aos professores sobre práticas inclusivas até captação de recursos pedagógicos e a criação de espaços de diálogo com a

comunidade escolar. Assim, a escrita de Mantoan em 2001 ressalta a importância dessas ações para incorporar práticas inclusivas no cotidiano escolar, proporcionando suporte, recursos e direcionamento estratégico. Desse modo, a equipe gestora escolar desempenha um papel central na transformação do ambiente educativo em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Luck (2008) discorre sobre a liderança exercida pelo gestor a frente do estabelecimento escolar.

[...]é respaldado por pesquisas que demonstram como uma escola transforma sua identidade e práticas de um ano para outro, com base na mudança de sua liderança. Diante dessa constatação, conclui-se que simples alterações na escola não são suficientes, a menos que incluam melhorias na atuação do diretor. O diretor escolar desempenha o papel de filtrar as influências externas da escola e, por meio de sua liderança, imprime uma abordagem única à instituição. Portanto, ao assumir as responsabilidades da gestão escolar, é imperativo que o diretor se prepare para esse desafio. Durante esse processo, é essencial que esteja atento às oportunidades diárias de aprimorar seus conhecimentos específicos para o cargo e desenvolver competências necessárias (Luck, 2008, n.p.).

Estar à frente de uma escola possibilita enxergar outros prismas dentro da instituição, diferente de estar em sala de aula, sem passar pelo ambiente de uma gestão escolar, sem ter a dimensão do que é administrar uma escola, viver os desafios de outro setor, cada canto que necessita de alguma orientação, uma resolução rápida ou a longo prazo, talvez. Através dessa possibilidade, podemos observar que a participação de toda comunidade nos torna mais fortes e seguros para o exercício tamanha e honrosa responsabilidade de incluir.

Vieira (2007) destaca que a gestão e as práticas dos profissionais que atuam nela podem ser compreendidas atualmente como gestão educacional, escolar e democrática. Assim, "a gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar aborda os estabelecimentos de ensino; enquanto a gestão democrática, por sua vez, configura-se como um "eixo transversal", podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera" (Vieira, 2007, p. 60). Esse alinhamento requer ações que promovam a equidade, valorizem a diversidade e assegurem a participação de todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, familiares e profissionais.

A partir da gestão escolar, a escola emerge como "um novo foco da política educacional" (Vieira, 2007, p. 61). A gestão escolar, como o próprio termo sugere, diz respeito aos profissionais que operam nas instituições de ensino, supervisionando os

demais membros da equipe (professores e funcionários), bem como os recursos financeiros, materiais e imateriais, com o propósito de assegurar a realização das diretrizes legais para proporcionar uma educação de qualidade a todos. Tais recursos, inclusive, podem ser destinados à compra de recursos de acessibilidade, por exemplo.

Pinto (2011) argumenta em suas pesquisas que a gestão escolar abrange quatro esferas de atuação fundamentais e interligadas, as quais necessitam de uma compreensão aprofundada: a) a liderança da instituição educacional; b) a coordenação das atividades pedagógicas; c) o aprimoramento profissional dos educadores; d) a integração da escola com a comunidade local.

Em conjunto com a gestão escolar, o trabalho pedagógico é meticulosamente planejado e concebido por meio de uma colaboração estreita entre os professores e a coordenação. A função da coordenação pedagógica reside na articulação dos processos educativos entre os diversos professores e estudantes, visando desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a construção de saberes e a garantia de oportunizar a construção de conhecimentos a todos. Assim, a coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental ao liderar discussões com o corpo docente para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Além disso, assume a responsabilidade de coordenar e estimular a participação em reuniões pedagógicas, capacitações e formações continuadas. A sua atuação também engloba o acompanhamento do desenvolvimento dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, conforme delineado por Boato, Sampaio e Silva (2012), além de outras ações pertinentes.

Luck (2009, p. 95) considera a coordenação pedagógica

[...] de todas as dimensões da gestão escolar, a mais crucial é aquela que está mais diretamente vinculada ao objetivo central da escola, que é promover a aprendizagem e formação dos alunos, como mencionado anteriormente. Esta dimensão é aquela para a qual todas as outras convergem, uma vez que se refere ao cerne do ensino: a atuação sistemática e intencional para promover a formação e aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também é fundamental para que se realizem como seres humanos e alcancem qualidade de vida (Luck, 2009, p. 95).

Ainda, Veiga (2014) destaca que uma gestão escolar constitui um processo político que vai além da simples tomada de decisões. Ela envolve a habilidade de compreender, interpretar e analisar de maneira crítica a realidade da escola, buscando

alternativas para orientar e estimular a busca por soluções práticas diante dos desafios cotidianos. Para além das responsabilidades burocráticas, os gestores escolares têm o papel e a responsabilidade de conhecer e se envolver no que ocorre dentro das salas de aula. Isso contribui para assegurar e aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

A seguir, serão apresentados os campos de atuação da gestão em uma escola:

1. O campo administrativo: engloba toda a organização e gestão em termos de recursos humanos, materiais e financeiros. Isso inclui a contratação de professores, a manutenção do espaço físico da escola, a aquisição de materiais e equipamentos pela Associação de Pais e Mestres (APM)⁵, bem como a definição de horários e calendários escolares. Essa é, portanto, uma ação que descentraliza o poder.

Sobre isso, Mantoan (2003) considera:

A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos (Mantoan, 2003, p. 37).

A abertura da Sala de Recursos Multifuncionais, um importante espaço de troca de informações entre as famílias e os professores do AEE é também uma das possibilidades de atuação da gestão nesse campo. O campo científico: o campo científico da escola envolve a promoção da pesquisa e do conhecimento científico. Isso tem acontecido por meio de projetos e programas realizados por professores e alunos, participação em feiras científicas, incentivo à leitura e aprofundamento em temas específicos, bem como o uso de metodologias e técnicas atualizadas no ensino por oficinas pedagógicas. Essas buscas constantes de conhecimentos e informações, precisam sempre estar atreladas aos princípios inclusivos, pois somente assim os professores proporcionarão o acolhimento a todos. Outra possibilidade é a parceria

⁵ A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma das formas de participação da comunidade na administração escolar, ou seja, uma ferramenta de gestão democrática, assim como os Grêmios Estudantis e os Conselhos de Escola. Criada para colaborar com a direção da unidade, a APM deve ajudar a escola a atingir os objetivos educacionais pretendidos, além de representar e dar luz às demandas da comunidade, pais ou responsáveis de alunos na escola. A APM ainda é fundamental para fortalecer o entrosamento entre pais, responsáveis e professores e pode ainda colaborar para a programação de atividades culturais, de lazer e saúde envolvendo toda a comunidade. Com o auxílio desta associação, a Educação ganha reforço para ampliar o conceito de escola, transformando-a em um centro de atividades comunitárias.

com as universidades para que pesquisas sejam realizadas, como esta ora apresentada.

2. O campo pedagógico: é o cerne da escola, relacionando-se com todas as práticas e atividades educacionais desenvolvidas para promover o aprendizado dos alunos. Isso inclui a elaboração de currículos que geralmente são alinhados com as diretrizes curriculares, o planejamento de aulas e atividades, a escolha de metodologias de ensino não universalizadas, a avaliação do desempenho dos alunos e a adoção de estratégias para atender às necessidades individuais dos estudantes. Professores coordenadores têm desempenhado papéis fundamentais nesse campo, orientando os professores nos momentos de formação por meio de articulações com as secretarias de educação. É nesse campo de atuação da gestão que ela vai atuar na orientação direta sobre a prática do professor e, portanto, definir junto com as equipes como se dará o planejamento e o desenvolvimento do ensino. Assim, uma gestão compromissada com uma escola inclusiva requer um campo flexível para experiências inovadoras, além de liderar todos os elementos materiais e humanos em função das diferenças existentes nas instituições escolares.

Nesse sentido, cabe à gestão da escolar assegurar recursos humanos e materiais necessários, como livros didáticos, equipamentos para experimentos em laboratórios, tecnologia educacional, e outros recursos. É crucial que o gestor escolar monitore as demandas individuais de cada disciplina e assegure a presença dos materiais essenciais para a execução das atividades escolares, alargando assim a missão de prover uma escola inclusiva.

A gestão escolar inclusiva, também envolve uma gama de recursos pedagógicos para atender a diferença dos alunos. Isso pode ser feito através da orientação aos professores sobre a necessidade de criação de atividades que atendam a diferentes singularidades de aprendizado e que sejam acessíveis para alunos com ou sem deficiência, dentro de um mesmo contexto educacional. A gestão necessita buscar a inclusão de todos os alunos, oferecendo recursos didáticos para os professores, que pode ser considerado todo recurso, material ou não, que usufruído pelo professor na organização de um conteúdo, para benefício da aprendizagem de seus alunos. Podemos considerar a utilização de tablets, computadores, jogos, vídeos e até mesmo a exposição do professor.

Em suma, e o equilíbrio desses três campos na escola são necessários para garantir uma educação inclusiva que prepare os alunos para enfrentar os desafios na

escola e contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Cada campo desempenha um papel importante e complementar no funcionamento da escola. Por esta razão, a escolas deve formar professores, organizar-se e orientar sobre currículos, métodos, avaliação e atitudes profissionais que favoreçam a interação profissional e interferindo na escolha de diversas intenções e práticas.

Fundamentalmente, para a construção de uma escola inclusiva a gestão deve ser democrática, porque pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de liderança e trabalho em equipe, com olhar comprometido com as necessidades alunos, preparando-os para a cidadania ativa e participativa na sociedade. Além disso, promove um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde a diferença é garantida mediante a contribuição de todos os profissionais.

Paro (2022, p. 8) afirma que:

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (Paro, 2022, p. 8).

A gestão democrática é um modelo de administração escolar que tem ganhado cada vez mais espaço no Brasil, pois se dedica a promover uma educação mais justa, participando ativamente das reuniões escolares, implementando medidas para garantir a acessibilidade a todos, observando o currículo e incentivando mudanças, se necessário for, facilitando a comunicação e até mesmo promovendo a colaboração entre os especialistas externos (equipe multidisciplinar) e a comunidade escolar. Essa equipe gestora se baseia na participação de toda comunidade de forma aberta, com trocas que são fundamentais para o processo educacional e, nessa abertura, considerar a benevolência das ações que são voltadas à junção de ideais, que enriquecem a tomada de decisões de todos os setores e anseios da escola e sua comunidade.

Em vista disso, na prática educativa, é possível observar a reflexão, tanto de forma individual quanto coletiva, que possibilita a criação e implementação de novas abordagens pedagógicas e administrativas. Concordando com o pensamento de Paro

(1994) sobre a gestão escolar democrática, Garbin e Almeida (2007, p. 8) conceituam que:

Discutir a Gestão Democrática, seus limites e suas possibilidades não são tarefas fáceis. Dado a própria experiência nossa de democracia representativa a qual participamos diariamente, e da qual muitas vezes, nos afastamos, inclusive dos grandes debates em nível nacional em todas as esferas que envolvem diretamente as nossas vidas, os nossos trabalhos, as nossas relações sociais. Porém, como já afirmado anteriormente, a natureza da profissão como trabalhadores da educação, nos impõe uma condição de não sermos reprodutores simplesmente dos conhecimentos, mas de sermos participantes ativos da construção, reconstrução, da discussão, da reflexão do processo educacional no seu atrelamento a própria concepção de homem e de sociedade (Garbin e Almeida, 2007, p. 8).

Nesta perspectiva, há espaço para a inclusão escolar, o diálogo no ensino, o respeito à diferença dos alunos e também das famílias.

A parceria professor – gestor – comunidade subsidia o papel de todos dentro de uma instituição que não está sendo administrada por um modelo centralizador. Neste contexto o aluno não é protagonista e deve ter a garantia de que seu papel seja ser desenvolvido, bem como a participação do restante da comunidade educacional. Nisso, posso concluir que a participação de todos, eleva o movimento idealizado do ato de gestão pedagógica no ensino, não deixando se transformar em uma zona neutra, não pensada. Lima considera que:

Dito isso, a efetivação da escola inclusiva encontra várias dificuldades e obstáculos no cenário educacional vigente, tais como questões formais de compreensão e problemas institucionais, políticos e pedagógicos. Além dessas barreiras, existem as construções e coproduções de subjetividades no âmago da concretização da inclusão (Lima, 2008, p. 109).

A escola ainda é caracterizada por relações sociais hierarquizadoras, privilegiando um modelo dicotomizado que produz altíssimos níveis de desigualdade, injustiça e exclusão social. Nessa perspectiva, a gestão escolar se evidencia como neutralizadora das expressões dos corpos docente e discente, tornando-se a verdade única, vedando quaisquer intencionalidades de participação coletiva para gerir o espaço escolar. Tampouco, entende as proposições da comunidade nas políticas educacionais dentro da instituição de ensino.

Diante dessa perspectiva, a gestão democrática também deve estar preparada para lidar com as mudanças. Isso envolve para atender não só às novas tecnologias, como além às mudanças na sociedade. É importante que a escola esteja sempre

atualizada e que esteja disposta a incorporar mudanças em seu processo de ensino e de acolhimento dos seus alunos.

Além disso, é importante que a escola esteja aberta a novas ideias e a novas maneiras de aprendizado. Mantoan (2007) alega que o processo educacional deve ser dinâmico e estar sempre em evolução. A gestão democrática deve estar sempre disposta a ouvir novas propostas e a criar um ambiente escolar que seja estimulante e desafiador para os alunos.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais fundo dessa questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. Mesmo os que defendem a igualitarismo até às últimas consequências entendem que não se pode ser igual em tudo (Mantoan, 2007, p. 320).

É importante que a gestão da escola esteja preparada para lidar com esses temas e que esteja disposta a ressignificar a instituição escolar com o olhar sempre em evolução que mudam os rumos da escola de dentro para fora, e aceite o que vier de fora para transformar este ambiente em um espaço inclusivo.

É compreendido que, na posição de gestor escolar, esteja a responsabilidade de promover as mudanças essenciais para assegurar constante movimento e evolução da escola, alinhada às necessidades dos alunos, professores e comunidade escolar exercendo uma liderança capaz de impactar positivamente o conhecimento escolar, o ambiente de aprendizagem e a satisfação dos alunos. Como gestor, é imperativo buscar uma visão clara do futuro desejado para a escola, desenvolvendo um plano estratégico que estabeleça metas e objetivos para alcançá-lo, sendo um alicerce essencial para a efetivação de uma educação de qualidade. Ao proporcionar um ambiente participativo e colaborativo, capacitar a comunidade educacional e promover o desenvolvimento de cidadãos ativos, a gestão democrática não apenas administra a escola, mas constrói uma comunidade educacional comprometida e consciente, refletindo em uma sociedade mais participativa e democrática.

Por esse viés, Souza (2006) destaca que a gestão democrática pode ser entendida como um processo político no qual os profissionais que atuam na escola têm a capacidade de identificar, acompanhar, encaminhar, deliberar, controlar, planejar e avaliar o conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento da escola inclusiva para todos.

Dessa forma, os princípios da gestão democrática estão associados à participação ativa dos indivíduos no âmbito escolar. Conforme Barroso (1996), a gestão participativa refere-se a um conjunto de princípios e processos que advogam e possibilitam a participação regular e significativa dos membros da comunidade escolar nas decisões, ou seja, a efetiva participação nos conselhos de escolas, dialogando com a equipe escolar sobre quais estratégias estão sendo utilizadas no processo de ensino. Esse envolvimento se manifesta na tomada de decisões, estabelecimento de metas e objetivos, entre outras atividades, e pode ser facilitado por meio de órgãos colegiados.

Silva (2011) destaca que a adoção de uma cultura de gestão democrática e participativa vai além das diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas educacionais, pois depende de diversos fatores que incentivem a comunidade escolar a agir com autonomia. Nesse contexto, é crucial que gestores educacionais, gestores escolares e professores estejam comprometidos com esse processo.

Assim, é possível advogar a perspectiva de gestão democrática-participativa, visto que esta abrange não apenas a conformidade com as orientações das políticas educacionais, mas, acima de tudo, exige a criação de um ambiente escolar que promova a autonomia e a participação ativa da comunidade educativa. Nesse contexto, gestores educacionais, administradores escolares e professores desempenham um papel crucial ao comprometerem-se com a construção e sustentação dessa abordagem, assegurando que as decisões, metas e objetivos sejam estabelecidos de forma colaborativa e inclusiva.

Diante dessa premissa, conforme destacado pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2004, p. 13), a gestão:

[...] precisa ser uma liderança dinâmica, comprometida e motivadora, estimulando a participação de todos os atores sociais. Deve possuir habilidade para delegar poderes e promover a autonomia, reconhecendo e valorizando as contribuições individuais. A figura da equipe gestora deve ser constante, sendo um ponto de referência para a identidade e missão da escola. Além disso, é fundamental que essa liderança mantenha relações interpessoais respeitadas, mesmo ao realizar ajustes necessários no percurso de cada membro (Brasil, 2004, p. 13).

No contexto da gestão escolar, a liderança desempenha um papel determinante, sendo vital que seja dinâmica, comprometida e motivadora para

impulsionar o progresso da instituição de ensino. A capacidade de promover a autonomia emerge como características indispensáveis dessa liderança eficaz.

Ao confiar responsabilidades a outros membros da equipe, o gestor promove, junto à sua equipe de trabalho, a criação de um espaço de trabalho onde o poder é exercido.

Visto que uma liderança eficaz incentiva a independência e a responsabilidade entre os membros da equipe. Ao oferecer espaço para que cada integrante explore soluções próprias, tome decisões e desenvolva suas competências, o gestor não apenas fortalece a confiança na equipe, mas também estimula a criatividade e a inovação no ambiente educacional.

A figura constante da equipe gestora não apenas gerencia processos administrativos, mas também atua como ponto de referência para a identidade e missão da instituição. Ao transmitir valores e direcionar esforços em prol dos objetivos educacionais, a liderança cria um ambiente coeso, onde todos os membros podem alinhar-se aos valores e metas estabelecidos.

Sobre isso, vejamos o que Lanuti e Mantoan (2022) expõe:

O grande desafio que temos, hoje, é a construção de uma escola para todos. Enfrentá-lo impõe um jogo que muitos não se sentem capazes de jogar - o jogo do poder. A maioria das pessoas concebe o poder como uma força onipotente, isto é, que só alguns têm e exercem: os mais fortes, os que estão acima de nós nas relações que mantemos em uma dada organização familiar, social ou de trabalho. Mas, não é bem assim que o poder e o seu exercício devem ser entendidos. (Lanuti e Mantoan, 2022, p. 37).

Com base em Michel Foucault (1989), os autores afirmam que o poder está em toda parte e todos podem exercê-lo, não sendo exclusivo a alguns, e seu exercício é fundamental para transformar nossa atuação nas escolas e na sociedade. A possibilidade de exercer o poder é libertadora e sua compreensão como algo praticável, inclusive na escola, é essencial. Enquanto o poder onipotente é evidente nas escolas, o poder onipresente nem sempre é reconhecido. Exemplos disso são a imposição de um único ponto de vista pelos professores e a falta de participação dos alunos nas decisões de avaliação. Outro exemplo de poder onipotente é a obediência dos professores às ordens superiores, mesmo quando discordam.

Assim sendo, a liderança dinâmica na gestão escolar não apenas gerencia, mas também empodera a equipe, reconhecendo e valorizando as contribuições

individuais. Ao compartilhar decisões, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento e sucesso da instituição educacional.

Prieto (2002, p. 49) destaca que a equipe gestora escolar deve concentrar "esforços para assegurar a inclusão escolar de todos os alunos". Para alcançar esse objetivo, é essencial integrar os discursos mencionados sobre educação inclusiva, democratização do ensino e os princípios que orientam a gestão escolar.

Destaca-se uma questão inerente ao universo educacional que enfrenta desafios para se alinhar aos pressupostos da inclusão: a resistência dos professores em adotar inovações, muitas vezes motivada pelo receio de serem mal interpretados por colegas que ainda se apegam a métodos tradicionais de ensino. Esse cenário, comum em ambientes escolares, abre espaço para uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados na introdução de práticas inovadoras e o papel fundamental que a gestão escolar desempenha nesse contexto – incentivar os professores a repensem suas práticas, direcionando-as para os desafios atuais. Para isso, devem ser criados momentos na escola propícios para que essas reflexões aconteçam, norteadas por um posicionamento político inclusivo.

A resistência dos professores à inovação é frequentemente associada a fatores como a falta de familiaridade com novas abordagens pedagógicas, o temor de possíveis críticas e a incerteza sobre o impacto positivo dessas mudanças no processo de ensino. A relutância em assumir riscos evidencia uma dinâmica cultural em que a experimentação é desencorajada, podendo resultar em um ambiente que valoriza a estabilidade em detrimento da busca por métodos alinhados com as demandas contemporâneas.

É basilar que a equipe gestora realize avaliação constante das ações pedagógicas inclusivas implementadas, com a coleta de dados e feedbacks dos envolvidos (alunos, professores, funcionários e a comunidade), a fim de identificar pontos fortes e áreas de melhoria para garantir um ambiente educacional cada vez mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Sendo assim, realize pesquisas, questionários e grupos de discussão com encontros regulares com representantes de todos os grupos envolvidos para discutir experiências e propor melhorias.

Observações em sala de aula junto a coordenação para acompanhamento e auxílio direto às práticas pedagógicas para assegurar que sejam às necessidades de todos os alunos. Dessa maneira se faz necessário que a gestão escolar realize um plano de Ação: baseado nos feedbacks recebidos, com objetivos evidentes e prazos

definidos para implementação das melhorias. É importante que a gestão promova o processo de modo transparente e que haja um compromisso com a mudança baseada nas informações coletadas.

A gestão escolar pode adotar abordagens para fortalecer a educação inclusiva: Monitoramento: implementar recursos para monitorar a inclusão e identificar áreas que necessitam de melhorias. Ambiente escolar acessível: garantir que a infraestrutura física da escola seja acessível a todos os alunos. Inclusão no currículo: Inserir a educação inclusiva no currículo de formação de professores, para que a inclusão se torne uma parte natural da prática pedagógica. Diálogo aberto: promover um diálogo aberto sobre inclusão dentro da comunidade escolar, incentivando alunos e professores a compartilhar suas experiências e perspectivas.

É imprescindível que a gestão escolar crie caminhos para que a escola se articule a uma rede de apoio, desde que os conhecimentos dessa rede de saúde não se sobreponham aos saberes pedagógicos, mas que eles apoiem ao desenvolvimento de ações inclusivas quando forem necessários os saberes da área clínica.

2.3.1. A interconexão na gestão educacional: articulação efetiva com setores externos e órgãos de decisão local

A gestão educacional vai além dos limites das salas de aula, envolvendo uma rede complexa de parcerias com diferentes setores e órgãos de decisão. Este tópico aborda como a articulação efetiva da escola com setores como saúde, assistência social, órgãos públicos locais como a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Diretoria de Ensino (DE), Conselho de Escola (CE), Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM) e outros, influenciam positivamente o desenvolvimento educacional.

Amplamente referidos como redes (embora a definição desse conceito seja ambígua), esses arranjos organizacionais adquiriram uma presença considerável em políticas identificadas como de desenvolvimento local. A origem do termo "rede" remonta ao latim *retis*, denotando a interconexão de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido. Ao longo do tempo, a partir da noção de entrelaçamento, malha e estrutura reticular, o termo evoluiu, sendo empregado em diversas situações (Olivieri, 2008).

Conforme as orientações expressas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, presentes na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2/2001 (Brasil, 2001), é fundamental que os gestores educacionais e escolares garantam a acessibilidade em seus diversos aspectos, como arquitetônico, urbanístico, de comunicação e pedagógico, com o intuito de eliminar barreiras. Para isso, torna-se imperativo que os gestores estejam cientes dos direitos das pessoas consideradas com deficiência e procurem os programas e ações do MEC que possam contribuir para a remoção das barreiras que se apresentam no contexto escolar.

Nesse sentido, a gestão inclusiva não apenas reconhece a importância da acessibilidade, mas também se esforça para integrar programas e iniciativas que contribuam para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Isso implica não apenas na adequação física do espaço escolar, mas também na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e na garantia de comunicação acessível, reconhecendo a diversidade de necessidades presentes na escola. Portanto, a gestão inclusiva, alinhada às diretrizes nacionais, busca não apenas cumprir normativas, mas, acima de tudo, promover uma educação que valorize e respeite a singularidade de cada indivíduo.

Em complemento com a interconexão dessas redes, a articulação efetiva com a assistência social possibilita abordar questões socioeconômicas que podem afetar o desempenho acadêmico, assegurando que todos os alunos tenham condições adequadas para aprender. Isso inclui o acesso a programas de assistência, alimentação escolar e outros recursos que contribuem para um ambiente educacional inclusivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca que gestores escolares que adotarem práticas discriminatórias, como a recusa de vagas ou matrículas para estudantes, estão sujeitos a punições. Dessa forma, é responsabilidade da gestão escolar criar uma comunidade inclusiva fundamentada nos objetivos previamente delineados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Sobretudo, os Conselhos de Escola desempenham um papel central na governança participativa, representando diferentes segmentos da comunidade escolar e contribuindo para decisões importantes. A colaboração com o CAEM, que

oferece suporte multidisciplinar, é crucial para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência e promover a inclusão.

Segundo Sarmiento (2005), o município ao optar pela criação de sua Secretaria Municipal de Educação (SME), cede-se ser responsável tanto pela oferta quanto pela regulamentação da modalidade responsabilidade que cabe ao seu órgão regulador, neste caso o Conselho Municipal de Educação (CME)⁶. A resolução CNE / CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, distribui atribuições entre unidades escolares, redes e sistemas de ensino.

Todas as escolas devem efetuar a matrícula de todos os estudantes, sendo de responsabilidade das próprias instituições de ensino se organizarem para garantir um ensino de qualidade para alunos considerados com deficiência. Além disso, é essencial que os sistemas de ensino estejam cientes da real demanda de atendimento aos alunos com necessidades especiais, através da implementação de sistemas de informação e da cooperação com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e Censo Demográfico, abarcando todas as variáveis necessárias para a qualidade do processo educativo desses estudantes.

A responsabilidade atribuída aos municípios é clara: devem tomar medidas destinadas a garantir o conhecimento desta forma pela comunidade. As decisões serão concretizadas por uma instituição de política pública, problematizada e desenvolvida pelo CME, que garanta a igualdade de oportunidades e a valorização da singularidade durante o desenvolvimento educativo, a nível territorial. Ressalta-se que a Educação Especial, como meio de educação, requer políticas, em nível local, que tornem eficazes as disposições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação (2008), a fim de atender às necessidades educacionais dos seus sujeitos.

O movimento que o CME desempenha tem um poder muito importante, pois é o órgão regulador e proativo da política educacional da rede municipal. A sua função é, entre outras coisas, unificar as operações conferidas ao sistema e supervisionar o seu funcionamento. Isso significa que além de definir, monitorar e ativar dispositivos

⁶ O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão que desempenha um papel importante na gestão municipal de ensino. Deliberar: autorizar ou não o funcionamento das escolas públicas municipais e da rede privada de ensino. Legalizar cursos e deliberar sobre o currículo da rede municipal de ensino. Fiscalizar: acompanhar a execução das políticas públicas e monitorar os resultados educacionais do sistema municipal. O CME é instituído por meio de lei municipal.

que apoiam a implementação de políticas educacionais locais que respondam às demandas educacionais dos alunos da educação especial, as limitações da política nacional devem ser levadas em conta.

Assim, como uma ilustração em que se estruturam entrelaçados, onde o maior se sobrepõe imediatamente ao menor, essa exploração procurou, com alicerce na ordem nacional, compreender como essa ordem se materializa políticas a nível municipal, com panorama ao seu cumprimento. que determina, antes de tudo, a nossa Grande lei, ao declarar a educação como um direito de todos.

A lei 10.172 de 09/01/01 determinou que os municípios tenham ferramentas para promover a gestão participativa, permitindo que a sociedade civil tenha autonomia para debater políticas públicas por meio dos Conselhos Municipais de Educação. Portanto, a gestão democrática juntamente com o respaldo e olhar do CME, envolve incentivar a participação ativa na definição e tomada de decisões, principalmente no âmbito educacional.

Ao longo deste percurso, procurando analisar a composição e funcionalidade que nos pudessem ajudar a compreender o papel desta organização em matéria de educação especial. Nesta investigação procuramos identificar nesta figuração as ligações que se enquadram entre os conselheiros, procurando compreender como essas ligações se manifestam na prática da orientação e na garantia do direito à escolarização dos alunos da educação especial.

Apesar das divergências, oposições e desafios presentes na educação pública brasileira, as vozes que clamam por um compromisso emancipador e equitativo persistem. A concepção de uma escola para todos, que emerge desse apelo, representa uma ruptura com a tradição excludente.

Este chamado à transformação propõe descontinuidades significativas na evolução da educação no Brasil, vislumbrando um horizonte mais inclusivo para todos os envolvidos no processo educativo (Lima e Mantoan, 2017, p. 826). A coparticipação de todos implica em buscar formas criativas e inovadoras de ensino que permitam a todos os estudantes desenvolverem suas capacidades.

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem da Pesquisa

Investiguei uma escola em que atuei anteriormente como gestor. Busquei compreender e interpretar uma situação que havia percebido, por meio da coleta e análise de dados não quantificáveis, ou seja, uma pesquisa qualitativa.

Segundo Ludke e André (1986, p. 16):

A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke e André, 1986, p. 16)

De acordo com Liebscher (1998), a abordagem qualitativa é viável quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil ou impossível quantificação. No caso da pesquisa que realizei, busquei compreender uma situação ocorrida em uma escola, considero este fenômeno complexo, pois o mesmo possui relação com as formações acadêmicas dos professores, com as perspectivas dos mesmos relacionadas à inclusão e, mais precisamente, como eles entendem a importância do planejamento do ensino, assim como, mais especificamente, como eles oferecem o ensino a seus alunos.

Ainda de acordo com Liebscher (1998), para usar adequadamente a abordagem qualitativa, o pesquisador precisa aprender a observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e o sistema. Em vista disso, na pesquisa que desenvolvi, eu pretendi justamente observar como os professores se comportam ao ensinar diante de um sistema escolar “engessado”, que de fato não colabora com a inclusão escolar. Desta forma, ocorre uma contradição entre o que o sistema exige, entre o que a equipe gestora, da qual eu faço parte, exige dos professores, assim como o que os professores pensam destas exigências.

Sendo assim, conversei com os professores desta escola, a fim de identificar de fato como eles planejam e organizam seu trabalho com base no que acreditam e, também, com base nas imposições do sistema.

A pesquisa qualitativa aguçou os meus anseios sobre investigar um ambiente que me traria embasamento acerca do problema investigado, meus pensamentos sobre como é o ambiente de organização de trabalho dos professores, bem como os desafios, percepções e estratégias que os docentes possuem com relação ao trabalho

pedagógico. Estes anseios me conduziram a definir que tipo de pesquisa eu faria, como selecionaria os sujeitos que comporia a pesquisa, como coletaria os dados e os analisaria.

A pesquisa qualitativa apresenta vantagens como a capacidade de tratar temas subjetivos, como emoções, sensações, percepções e opiniões; aprofundamento de um determinado acontecimento; busca de entendimento sobre o contexto do fenômeno pesquisado e o sentido do que está sendo investigado para os participantes e para o pesquisador.

A pesquisa qualitativa me permitiu aprofundar a análise e abordar questões não tratadas por pesquisas quantitativas, como por exemplo as perspectivas das professoras acerca do problema investigado. Isso se deve ao fato de que a pesquisa qualitativa é mais flexível, não seguindo padrões rígidos, já que a mesma não possui foco em variáveis e medidas quantificáveis, como estatura, idade, peso e entre outras mas sim as opiniões, percepções e sensações acerca da situação investigada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 128):

“(...) ser investigador significa interiorizar-se no objetivo da investigação à medida que se recolhem os dados no contexto, assim, conforme se investiga participa-se com os sujeitos de diversas formas (...) pode-se mesmo ajudá-lo a desempenharem as suas obrigações. Estas coisas são feitas sempre no intuito de promover os objetivos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 128).

Assim, pude explorar diversas perspectivas e abordagens para a temática em questão, por meio de uma análise profunda e detalhada dos fenômenos investigados, explorando perspectivas subjetivas e contextuais.

Ludke e André descrevem características básicas da pesquisa qualitativa:

Utilização do ambiente natural como fonte direta para obtenção de dados; o pesquisador como principal instrumento de busca de informações; os dados coletados são predominantemente descritivos; a concepção do processo é o mecanismo mais importante do que o produto; pesquisador busca extrair o as principais perspectivas dos participantes; A análise de dados segue o método indutivo no processo de investigação. (Ludke e André 1986, p. 39).

Conforme Ferreira (1998), o método indutivo define suas regras e etapas a partir de dois pressupostos: determinadas causas produzem sempre os mesmos efeitos, sob as mesmas circunstâncias e determinações; a verdade observada em

situações investigadas, torna-se verdade para toda situação universal correspondente.

Em vista dos pressupostos do método indutivo apresentados pelo Ferreira (1998), eu compreendo que o método indutivo parte do exercício de premissas, tomadas inicialmente como verdadeiras, a fim de gerar conclusões verdadeiras. No entanto, nem todas as conclusões podem ser verdadeiras.

Desta forma, optei pela busca de dados qualitativos em minha pesquisa já que a mesma apresenta características básicas apresentadas pelos autores Ludke e André (1986), como: a utilização do contexto escolar como o ambiente natural; os dados coletado são principalmente descritivos; durante a coleta de dados, me tornei o principal instrumento da pesquisa; procurei extrair das professora entrevistadas suas perspectivas acerca do planejamento de suas aulas; o processo da pesquisa obteve maior significância do que os resultados, pois a interpretação e estudo do problema trouxe mais aquisição de conhecimento do que a conclusão em si; e durante a análise de dados predominou-se o método indutivo ao longo do processo de investigação.

O método indutivo predominou em minha pesquisa devido as observações particulares realizadas durante a análise de dados: As professoras entrevistadas adaptam ou diversificam seu planejamento, a partir de um mesmo conteúdo curricular, para alguns alunos. Logo, todas as professoras adaptam ou diversificam seu planejamento.

3.2 Tipo da Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, que consiste em um estudo detalhado de um ou mais objetos, a partir de eventos reais, com o intuito de fornecer conhecimentos mais profundos sobre o tema (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009).

De acordo com Schramm (1971), o Estudo de Caso evidencia uma tendência, que tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. Em vista disso, sua abordagem não é considerada um método, propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa Yin (2001).

Esta perspectiva sobre o Estudo de Caso, como uma estratégia de pesquisa, se dá por meio da permissão concedida ao pesquisador de construir seus próprios

meios e ajustar seus projetos metodológicos durante a busca dos seus objetivos (Júnior, 2012).

Yin (2001, p. 21) afirma que quando o pesquisador realiza as seguintes perguntas: “Quando e por que devo realizar estudos de caso sobre algum tópico?”; “Devo pensar em fazer um experimento no local?”; “Um levantamento?”; estas e outras escolhas representam uma estratégia de pesquisa, pois cada uma possui uma maneira diferente de se coletar e analisar provas empíricas, seguindo sua própria lógica, bem como apresentando suas vantagens e desvantagens. O autor ainda afirma que: “para obter o máximo de uma estratégia de Estudo de Caso, você precisa conhecer essas diferenças” (Yin, 2001, p. 21).

Desta forma, um Estudo de Caso é uma investigação empírica que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p. 32).

Tendo em vista estes conceitos, o Estudo de Caso me permitiu pensar cada episódio em sua unidade, e me possibilitou uma maior percepção dos acontecimentos individuais e comuns no ambiente investigado. Além disso, Estudo de Caso possibilita questões do tipo “como” e “por que”, pois, tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências (Yin, 2001, p. 25).

Sendo assim, estas perguntas me ocorreram no momento da escolha da estratégia de pesquisa: “Por que as professoras diversificam ou adaptam o ensino para determinados alunos?”; “Como as professoras se mobilizavam para adaptar ou diversificar o ensino para determinados alunos?”.

De acordo com Gil (2009), o Estudo de Caso possui alguns propósitos, tais como: 1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.

Posto isto, optei pela realização de um estudo de caso, já que a minha pesquisa possui alguns dos propósitos apresentados por Gil (2009): explorar o modo com os professores ensinam, que envolvem situações/problemas da vida real e que não possuem um limite definido; descrever uma situação que ocorre no contexto escolar -

a diversificação ou adaptação do planejamento; formular a hipótese de que o planejamento adaptado segregava os alunos considerados com deficiência ao invés de incluí-los; e explicar quais são as variáveis que motivam as professoras a realizarem a adaptação ou diversificação de atividades para determinados educandos.

3.3. Contexto e seleção dos participantes

3.3.1 A escola

A escola está situada na cidade de Dracena/SP, interior do estado de São Paulo. Sua população estimada em 2022 é de 45.474 habitantes (IBGE). Possui, aproximadamente, uma área de unidade territorial de 487,70 km², sendo que sua área urbanizada é de 13,10 km² (IBGE).

Dracena possuía, no ano de 2022, 19 escolas de Ensino Infantil, sendo 16 municipais e 3 particulares; 12 escolas de Ensino Fundamental, sendo 3 privadas, 9 públicas municipais e 3 públicas estaduais.

A escola dispunha de 310 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, 60 professores e 25 funcionários, estando localizada no bairro Jardim Brasilândia, na periferia da cidade. No primeiro período as crianças recebem aula da base comum, ou seja, as aulas essenciais caracterizadas por um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns para todos os alunos da Educação Básica (Brasil, 2018). Já no segundo período, recebem aulas com os professores de oficinas pedagógicas, com atividades variadas, dentre elas: handebol, futsal, natação, dança, canto e coral, arte, karatê, teatro, acompanhamento escolar e hora da leitura. Os alunos recebem quatro refeições diárias que são orientadas e supervisionadas por nutricionistas. A escola também conta com uma Equipe Multidisciplinar com os profissionais: psicólogo, assistente social, fonoaudióloga e psicopedagoga. Quanto à estrutura física, possui quadra poliesportiva, biblioteca, sala de leitura, sala de professores, banheiros, secretaria e salas de aula. A escola não possui sala própria de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no entanto possui alunos que frequentam estas salas em outras unidades escolares.

Por já ter atuado como gestor nesta escola da rede pública, decidi realizar a pesquisa na própria unidade escolar, tendo como sujeitos da pesquisa, as professoras alfabetizadoras do primeiro, segundo e terceiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.2 Os participantes

A pesquisa de campo ocorreu em setembro de 2023, com professoras do turno manhã do 1º, 2º e 3º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Ensino, durante os períodos de HTPCs. Os momentos foram escolhidos pelas professoras participantes.

Participaram, da pesquisa, 3 professoras do período manhã, de cada turma (1º, 2º e 3º ano). Convidei essas três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental por eu ter trabalhado como gestor da escola em que atuam.

Como a finalidade deste estudo foi compreender o que levam as professoras a adaptarem suas aulas, acreditei que fosse interessante dialogar com docentes que possuíssem alunos que também eram atendidos pelo AEE. Assim poderia compreender também como se dava a relação entre professores da sala comum, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), além de questões mais específicas que envolvem a acessibilidade.

Também levei em consideração o tempo de serviço das mesmas na escola, sendo que dentre elas uma possuía pouco tempo de serviço docente, outro tempo intermediário, e outra bastante anos de serviço na docência. Além disso, quando convidadas, elas imediatamente aceitaram participar da pesquisa.

3.4 Coleta de Dados

3.4.1. O procedimento – a entrevista estruturada

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas individuais com cada professora, ocorrida na escola pública municipal em que elas atuam. A partir das entrevistas, estudei e analisei outros textos acadêmicos que pudessem ser relevantes sobre o assunto, assim como a possível relação das respostas obtidas nas entrevistas, fornecendo assim um embasamento teórico para os resultados.

As entrevistas foram gravadas pelo celular, por meio de um aplicativo de gravador de voz e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Os autores Ludke e André (1986, p. 37) afirmam que:

É indispensável que o entrevistador disponha de tempo, logo depois de finalizar a entrevista, para preencher os claros deixados nas anotações, enquanto a

memória ainda está quente. Se deixar passar muito tempo, certamente será traído por ela, perdendo aspectos importantes da entrevista que lhe custou tanto esforço (Ludke e André, 1986, p. 37).

O tipo de entrevista realizada foi a estruturada, a partir de um roteiro predeterminado com perguntas definidas para todos os entrevistados (Gil, 2008). Escolhi este modelo de entrevista devido ao fato deste tipo de instrumento ser importante por seguir linhas que me possibilitaram a proximidade com o meu objeto de pesquisa, como ocorre neste tipo de entrevista.

Sobre isso, Gerhardt *et al* (2009, p. 72), relatam que: “Na entrevista estruturada, segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que elas sejam comparadas.”

Além disso, a entrevista estruturada possibilita que o pesquisador garanta, por meio de diálogos, que certas informações sejam apresentadas pelos participantes. Neste contexto, desejei que o roteiro fosse único, para que houvesse certa garantia que os temas que eu havia pensado fossem abordados pelas participantes e as conclusões pudessem ser entendidas de certa forma como uma comparação das três entrevistas.

3.4.2 O instrumento – O roteiro

A entrevista estruturada se deu a partir de um roteiro com um total de 8 perguntas. A apresentação das mesmas assim como a justificativa para cada realizada está exposta no quadro a seguir.

Quadro 2: Roteiro de entrevistas do pesquisador

Perguntas do Roteiro de Entrevista	Intenções do Pesquisador
1) Como você define o ensino?	O meu propósito com esta pergunta foi tentar entender a compreensão das professoras sobre o ensino, visando a perspectiva de cada uma sobre o tema, pois acredito que seja essa perspectiva que faz com que elas adaptem as

	atividades para alguns deles ou criem estratégias diversificadas para todos.
2) Como você define a aprendizagem?	A partir desta pergunta tentei compreender a percepção das professoras sobre a aprendizagem, visando compreender de que modo isso pode interferir na maneira pela qual elas organizam seu ensino, adaptando ou diversificando as atividades.
3) Você enfrenta algum ou alguns desafios para ensinar? Se sim, quais?	A intenção dessa pergunta foi a de analisar o que as professoras entrevistadas, a partir do que definem como o ato de ensinar, concebem como sendo desafios para sua realização.
4) Como você percebe que um aluno aprendeu o conteúdo que você ensinou?	A partir desta pergunta tentei entender quais eram os métodos e estratégias que as entrevistadas utilizavam para verificar a aprendizagem de seus alunos a partir do que definem como o ato de aprender.
5) Como você planeja sua aula?	O meu propósito com esta pergunta foi conhecer como cada professora entrevistada realiza o planejamento de aula.
6) Há divergências entre o planejamento em que você registra no semanário e a aula que você realiza?	Nesta pergunta procurei saber se existiam divergências entre os registros dos planejamentos de aula (os semanários preenchidos pelas professoras) e as práticas realizadas por elas, bem como as perspectivas que as entrevistadas possuíam referentes a essas possíveis divergências.
7) O que você entende sobre inclusão escolar?	Com esta questão pretendi entender a concepção das professoras sobre a

	inclusão escolar, visando a perspectiva que elas possuem sobre o tema.
8) Como se planeja uma aula inclusiva?	Procurei, nesta pergunta, saber quais eram as concepções de cada entrevistada quanto ao planejamento de aula inclusiva, bem como se as estratégias utilizadas por elas aproximavam ou divergiam-se dos pressupostos da inclusão.

Fonte: Pesquisador, 2024.

3.4.3 Momento com as professoras

Os encontros ocorreram de forma individual, na sala da biblioteca, na escola onde as professoras trabalhavam, durante o HTPC, com duração média de 1 hora por entrevista.

Antes de iniciar as entrevistas conversei com cada professora e expliquei os objetivos da presente pesquisa, bem como informei as mesmas que o intuito não era de julgar ou inspecionar o trabalho delas, mas compreender o problema de pesquisa.

Ao iniciar a entrevista, li a primeira pergunta conforme estava no roteiro e esperei pela resposta, para então dar continuidade à leitura da próxima pergunta. Assim uma a uma até o término do roteiro na oitava pergunta.

O momento das entrevistas foi descontraído e confortável, já que as professoras decidiram o local e horário das entrevistas e, além do mais, perguntei no decorrer da entrevista se elas estavam se sentindo bem em responder aquelas perguntas e foi notável a espontaneidade das mesmas durante as respostas.

Para mim, enquanto antigo companheiro de trabalho das docentes, me senti realizado e acolhido por poder entrevistar antigas colegas de trabalho, tornando a entrevista com um aspecto natural e espontâneo.

3.5 Análise de dados

Para Ludke e André (1995), a análise de dados qualitativos significa trabalhar com os materiais obtidos no decorrer da pesquisa, como a análise de documentos, os relatos das observações e as demais informações disponíveis.

De acordo com o embasamento teórico é possível classificar os dados obtidos a fim de facilitar o estudo dos mesmos, buscando temáticas que se repetem no decorrer da pesquisa.

Seguindo esse pensamento, Loizos (2008, p. 149) afirma que o analista deve procurar e identificar as sequências de ação que podem servir de exemplo, bem como procurar regularidades. Para mim, as regularidades podem ser entendidas como temas que se repetiram ou respostas mais frequentes e/ou similares nas entrevistas.

Segundo Lanuti (2015) para formular categorias, por meio da identificação dos temas frequentes e respostas semelhantes, a leitura repetida do material compilado é imprescindível até que o conteúdo esteja totalmente explorado. Esta leitura aprofundada permite ao pesquisador dividir o material em partes, de forma que não perca a associação entre eles, analisando não somente os conteúdos explícitos, mas também aqueles que estão em mensagens implícitas.

Diante desta perspectiva, os dados coletados nesta pesquisa foram transcritos, na íntegra, e agrupados em eixos de análise. As entrevistas junto com o material teórico forneceram uma quantidade de dados significativa, fazendo com que a análise de dados fosse exigente e cuidadosa, a fim de buscar a seleção de dados que fossem de acordo com o foco da pesquisa: o ensino na perspectiva da inclusão.

Os temas centrais foram definidos antes da análise de dados. De acordo com Luengo (2010, p. 87) os temas centrais, ou também conhecidos como eixos temáticos, podem ser predeterminados a partir de temas que consideramos relevantes para análise das informações obtidas. Desta forma esta pesquisa trouxe os seguintes eixos temáticos predeterminados: Inclusão escolar; Planejamento de aulas; e Ensino e aprendizagem.

Ao analisar o material coletado, tendo em vista os objetivos deste estudo, estive atento às informações presentes nas respostas das entrevistas, para compará-las e desse modo reuni-las em grupos para facilitar a compreensão acerca da questão investigada.

Sendo assim, as entrevistas e respostas transcritas foram analisadas neste trabalho por meio da organização dos dados em três eixos temáticos, que me permitiu

compreender o fenômeno investigado analisando os dados à luz da teoria que norteia o estudo.

3.6 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS, sob o parecer CAAE n.65039122.2.000.0021, via Plataforma Brasil.

Foi feito o contato com a equipe responsável pelas autorizações da pesquisa na Secretaria de Educação de Dracena/SP. Posteriormente, foi estabelecido o contato com a escola e com as professoras participantes.

Conforme resolução CNS 466/2012 (Brasil, 2013), os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os possíveis riscos advindos da coleta de dados, como por exemplo: se sentirem constrangidos ou incomodados em falar sobre um determinado assunto, sobre uma atitude ou mesmo um ponto de vista.

Ressalto, ainda, que apesar de ter elaborado/organizado o roteiro da entrevista desenvolvida, com a certeza de que esta não teve potencial para afetar negativamente os professores participantes, me comprometi com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos.

Ainda assim, as identidades de todos os participantes foram totalmente preservadas. Os participantes não tiveram gastos na concessão das entrevistas por elas ocorrerem no local de trabalho dos mesmos. Todas as informações necessárias foram descritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelas professoras.

4. A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Do ensino e da aprendizagem

Neste tópico, analisei as respostas dadas pelas professoras para as perguntas referentes à definição de ensino e de aprendizagem. A primeira pergunta foi: como você define o ensino? Já a segunda pergunta foi: como você define a aprendizagem?

Assim, compreender a percepção das professoras sobre a aprendizagem, visando entender de que modo sua concepção de aprendizagem pode interferir na maneira pela qual elas organizam seu ensino, adaptando ou diversificando as atividades.

A professora Pétala⁷, do 1º ano do ensino fundamental, dispôs o que segue no que se refere à primeira pergunta:

Na minha opinião, o ensino pode ser definido como o processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e valores de um indivíduo. O professor, neste caso, tem o objetivo de facilitar o ensino e o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades de seus alunos, garantindo que os estudantes não sejam apenas ouvintes, mas ativos no processo (Pétala, 2023, entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

O comentário sobre a definição do ensino apresenta uma visão abrangente sobre o papel do professor no processo educacional. A definição dada pela professora, definiu o ensino como sendo a transmissão de conhecimentos, ou seja, não enxergava a necessidade de instigar os alunos a refletirem sobre as informações disponibilizadas e conseqüentemente transformá-las em conhecimento. Em outras palavras, ela já concebia o ensino como a transmissão direta do conhecimento pronto.

Ao associar o ensino com a definição de habilidades, acabava definindo um padrão de aluno, com habilidades já prontas, não considerando as individualidades presentes no ambiente escolar. Essa concepção, não condiz com o ensino inclusivo, o que conduzia as professoras a realizarem as adaptações curriculares.

O objetivo de garantir que os estudantes sejam ativos no processo de aprendizagem, destaca a necessidade de uma abordagem participativa no ensino. Isso implica não apenas em transmitir informações, mas em criar um ambiente propício para a construção do conhecimento, incentivando a participação ativa dos

⁷ Foram utilizados nomes de flores para preservar a identidade das professoras participantes. Essa escolha foi inspirada na pesquisa de Rezende (2023).

alunos. Essa perspectiva pedagógica reforça a ideia de que a educação vai além da simples absorção de conteúdo, promovendo a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes.

Em suma, essa resposta apresenta uma concepção abrangente do ensino, destacando o professor como sendo um transmissor de informações não visando a formação de cidadãos críticos e motivados para enfrentar os desafios da sociedade.

Já para a segunda pergunta, a professora expressou a compreensão de que a aprendizagem é a aquisição de conhecimento. Para ela, esse processo implicava na abstração de informações, fatos, conceitos ou princípios anteriormente desconhecidos ou incompreendidos pelos alunos. Além do conhecimento teórico, a aprendizagem, segundo sua visão, pode incluir o desenvolvimento de habilidades práticas, como a execução de um instrumento musical ou a criação de desenhos, seja imaginário ou real, proporcionados pelo ambiente escolar.

A professora também percebia a aprendizagem como um agente de mudança nas atitudes, opiniões e preceitos, influenciando o comportamento dos indivíduos. Segundo ela, as pessoas podem aplicar o que aprenderam, e ela acreditava que a aprendizagem não ocorre por ações isoladas, mas é um processo contínuo de aquisição de conhecimento ao longo da vida.

A ideia de abstração de informações, fatos e conceitos anteriormente desconhecidos pelos alunos ressoa com a noção de que a educação vai além da simples transmissão de dados. Concordo plenamente que a aprendizagem não se limita apenas ao conhecimento teórico, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades práticas, algo que tenho experimentado ao longo da minha trajetória educacional.

No entanto, ela evidenciou que as adaptações curriculares estavam presentes em suas práticas, algo bastante preocupante, pois envolve adequações nas ações educativas, como, a forma de avaliação, que conduz a adaptar procedimentos e instrumentos de avaliação, a metodologia, através do uso de estratégias que facilitam o acesso aos conteúdos e objetivos; o tempo e os conteúdos que eliminam objetivos, de forma que diminuem a complexidade das atividades diante da capacidade de alguns dos alunos.

Passando para as respostas da Professora Margarida em relação a essas mesmas perguntas, ela expressou à época sua visão sobre o ensino como algo desafiador, enfatizando a importância de estar comprometida com a responsabilidade

social inerente ao papel docente. Destacou a necessidade de oferecer um ensino que seja favorável e acessível a todos os alunos. A professora referiu-se à importância de proporcionar múltiplas possibilidades de conhecimento de maneira heterogênea, levando em consideração os diversos conhecimentos que os estudantes trazem consigo de casa.

A professora Margarida afirmou que devem ser oferecidas múltiplas possibilidades, ela se refere à variedade de atividades que contemplem os interesses de todos, e não às adaptações. Essa afirmação vai ao encontro do que advogam:

[...] a heterogeneidade natural das turmas escolares dinamiza a atuação dos professores e, ao mesmo tempo, os imobiliza e os frustra, pois invalida aparatos pedagógicos que buscam garantir aos estudantes a aprendizagem pretendida, por meio de atalhos privilegiados. Nesse sentido, currículos absolutamente prescritivos, avaliações padronizadas, atividades adaptadas com objetivos reduzidos são atalhos que perdem seu sentido [...] (Lanuti e Mantoan, 2021, p. 4)

Também compartilhou sua perspectiva sobre a importância de contemplar todas as habilidades que os alunos possam desenvolver, respeitando seus próprios tempos e abordagens individuais, em contraste com imposições pré-determinadas. Ela expressou a ideia de que a educação deve corresponder aos ritmos e maneiras de aprendizagem dos alunos, evitando frustrações tanto para os educadores quanto para os estudantes.

No final, a professora mencionou a complexidade e nuances da educação, reconhecendo os desafios inerentes ao processo. Mesmo assim, ela compartilhou o entusiasmo e a ansiedade típicos do início de cada ano letivo, vendo-o como o início de um novo ciclo educacional.

Nesse sentido, parece-me que essa professora compartilha da visão inclusiva de escola. A escola inclusiva, segundo Mantoan (2015), busca promover a inclusão de todos os alunos, oferecendo recursos para atender às necessidades de cada um. Ela busca construir um ambiente acolhedor para todos, independentemente da diferença dos sujeitos.

Sobre a definição de aprendizagem, a professora dispôs o que segue:

Eu defino como um processo tanto no ambiente de sala aula, quanto nos demais contextos em que os meus estudantes estejam inseridos. Antes de mais nada, as oportunidades devem ser abertas a todos, e a escola deve ser um espaço democrático onde todos os alunos possam participar e se

integrarem nas atividades propostas. Importante para mim é ver a satisfação dos alunos. (Margarida, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

A definição apresentada destaca a natureza do ensino como um processo que transcende o ambiente da sala de aula, estendendo-se a outros contextos escolares em que os estudantes estejam inseridos. A visão estendida do ensino reflete um entendimento de que a aprendizagem não se limita apenas ao espaço físico da sala de aula, mas permeia todo o território escolar, de modo que possam ser desenvolvidas atividades em que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada, em aulas interativas, oportunizando aos alunos a mesma aula realizada, sem adaptações.

A ênfase na abertura de oportunidades para todos os alunos e na criação de um ambiente escolar democrático é uma abordagem inclusiva. A noção de que a escola deve ser um espaço onde todos podem participar e se incluir nas atividades propostas reforça a importância de promover acesso e envolvimento de todos. Isso destaca o papel da educação não apenas como transmissão de conhecimento, mas também como promotora do desenvolvimento social, pessoal e intelectual dos estudantes.

Sendo assim, a definição apresentada reflete uma visão inclusiva do ensino, considerando-o como um processo coletivo, onde todos participam do seu modo e, portanto, democrático.

Já a professora Tâmara à época respondeu:

O ensino me motiva desde a época em que a minha avó me ensinava. Ela foi a minha primeira professora, quando eu nem imaginava ser docente. Ensinar é um misto de amor e responsabilidade, atravessar um ano todo com uma turma sob a minha responsabilidade, me toca muito. O que eu ofereço aos meus alunos não pode ser jogado, tenho que acompanhar de pertinho. (Tâmara, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

O relato sobre a motivação para o ensino, originada desde a infância com a avó como a primeira professora, traz uma dimensão pessoal e afetiva à docência. A conexão inicial com o ato de ensinar revela uma influência significativa que moldou a percepção da professora sobre a educação. Essa experiência inicial destaca como as relações familiares podem desempenhar um papel fundamental na formação da afinidade profissional.

A descrição do ato de ensinar como um "misto de amor e responsabilidade" ressalta a complexidade e a profundidade envolvidas na prática educacional. A referência ao compromisso de atravessar um ano todo com uma turma sob sua responsabilidade indica um reconhecimento da importância da continuidade e do acompanhamento constante no processo educativo. Isso sugere uma abordagem comprometida e envolvida, caracterizada por um investimento emocional no desenvolvimento e no bem-estar dos alunos.

Ao dizer "o que eu ofereço aos meus alunos não pode ser jogado, tenho que acompanhar de pertinho" destaca sua responsabilidade e a atenção pessoal que Tâmara atribuiu à sua prática pedagógica. A expressão não "jogar" o que é oferecido aos alunos sublinha a seriedade e o comprometimento, enfatizando a necessidade de um acompanhamento próximo para garantir que o aprendizado ocorra. Isso reflete uma postura reflexiva e cuidadosa em relação ao impacto do ensino na vida dos estudantes.

Essa narrativa pessoal oferece uma visão autêntica e tocante do papel do educador, ressaltando a importância de relação próxima com responsabilidade na construção de uma experiência educacional significativa.

Ela afirmou que cada aluno possui seu próprio caminho de aprendizado e enfatizou que o cotidiano escolar não é fácil e que na escola muitas vezes faltam recursos. Disse ainda que para que os alunos aprendam, é preciso ir além dos muros, ou documentos, mas é preciso "invadir corações". Esse discurso revela que é necessário conhecer os alunos a ponto de conhecer suas linhas de interesse, os temas que, de fato, possam fazer sentido para eles. Para isso, é necessário desconstruir os padrões estabelecidos pela sociedade, conhecer as peculiaridades e potencialidades de cada um. Por isso, os envolvidos no processo educacional precisam conhecer os alunos, para além do rótulo da limitação, tendo em vista que as diferenças estão presentes na sociedade que precisa ser trabalhada e entendida.

Dando seguimento, foram feitas as seguintes perguntas: "Você enfrenta algum ou alguns desafios para ensinar? Se sim, quais?" e "Como você percebe que um aluno aprendeu o conteúdo que você ensinou?". Essas foram as duas perguntas seguintes feitas às professoras. Sendo que a intenção com a primeira pergunta era de analisar o que as professoras entrevistadas, a partir do que definem como o ato de ensinar, concebem como sendo desafios para sua realização. Já na segunda pergunta, entender quais são os métodos e estratégias que as entrevistadas utilizavam para

verificar a aprendizagem de seus alunos a partir do que definem como o ato de aprender.

Para a primeira pergunta, a professora Pétala respondeu à época que:

Os desafios que eu percebo para o ensino, na minha opinião, envolvem a diversidade de conhecimentos dos alunos e o acesso desses alunos aos recursos, como a tecnologia, e a adaptação dos conteúdos ao perfil de cada um. Eu admito que os desafios muitas vezes estão em mim mesma, pois, eu queria ter a dimensão da capacidade que cada um dos meus alunos possuem, e como posso atender cada um deles. Os entraves são grandes, pois cada aluno vem de casa com uma bagagem diferente, com uma história a ser descoberta por mim (Pétala, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

A percepção dos desafios no ensino apresenta uma abordagem realista e sensível à complexidade do ambiente educacional. Ao mencionar a diversidade de conhecimentos entre os alunos, destaca-se a necessidade de reconhecer e lidar com as diferenças individuais.

Muitas escolas, na busca de tornarem-se inclusivas, tem adotado como estratégia os planos educacionais individualizados (PEIs) que nada mais são do que os planos de ensino adaptados. É importante ressaltar, que os planos individualizados não contemplam os princípios de um ensino inclusivo que é coletivo.

A autocrítica em relação aos desafios próprios demonstra uma postura reflexiva por parte da professora. O reconhecimento de que os obstáculos muitas vezes residem na impossibilidade de dimensionar a capacidade de cada aluno, reflete a busca por uma abordagem individualizada do ensino, a partir da definição de um “perfil” do aluno.

Essa ideia tem sido muito divulgada hoje, por meio da descrição de habilidades e da ideia de “estilos de aprendizagem”, por exemplo. Tais ideias são rebatidas por autores com Mantoan e Lanuti (2022) que entendem que um bom ensino não depende da definição prévia do perfil do aluno, mesmo porque uma pessoa não pode ser definida.

Os desafios relacionados às diversidades de bagagens e histórias que os alunos trazem consigo ressaltam a importância do professor como um ator importante na descoberta dessas narrativas. A abertura para compreender e possibilitar as diferentes experiências de vida dos alunos pode enriquecer o ambiente de aprendizado, promovendo uma educação inclusiva e conectada com a realidade deles, desde que a aula não seja adaptada para alguns, mas que proponha atividades

diversificadas a todos os alunos da turma estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Enfim, as atividades diversificadas enriquecem os processos de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais significativo e inclusivo. Resumidamente, o reconhecimento desses desafios reflete uma visão consciente e comprometida com a busca por um currículo cada vez menos adaptado, e que seja inclusivo e centrado no aluno.

Pétala na ocasião indicou que percebe quando um aluno aprendeu determinado conteúdo ao observar sinais como demonstração de compreensão, capacidade de aplicar o que foi ensinado e interesse em adquirir mais conhecimento. Ela compartilhou que ao longo de seus anos como professora, utiliza a linguagem não verbal dos alunos, como nos olhares e os gestos, como indicadores para determinar se seus alunos estão ou não obtendo o conhecimento.

Entretanto, não é possível garantir que um aluno aprendeu apenas observando sua linguagem não verbal. Se de um lado naquele momento de sua carreira a professora Pétala não valorizava apenas a resposta escrita e fala, o que é algo positivo; por outro, ela parte de uma abordagem comportamental que pode ser reducionista.

Essa consciência da própria limitação não sugere um comprometimento em aprimorar práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades individuais dos estudantes, mas em definir o que cada aluno sabe para adaptar as atividades para cada um deles.

Diante disso, a partir da resposta acima, nota-se que a observação dos sinais de aprendizado por meio de comportamentos não verbais, como a expressão nos olhos e o comportamento dos alunos, destaca uma perspectiva sensível e intuitiva da professora.

A professora Margarida respondeu à época a primeira pergunta:

O maior desafio que eu encontro é lidar com público heterogêneo, e isso me impede muitas vezes de realizar uma aula única. Eu preciso sempre realizar aulas de maneira diferentes para os alunos, porque cada um possui habilidades e condições únicas. Não posso esquecer-me dos alunos com laudos de deficiências, e eles não vem com um “manual de instruções”. Mas a gente se acostuma, ser professora não é tarefa fácil, e creio que está longe de ser! (Margarida, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

Quando a professora diz que seus alunos não possuem “manuais de instruções”, ela está se referindo aos laudos e ao fato de que cada aluno é único e possui suas próprias necessidades e formas de aprendizado. A metáfora sugere que os alunos não vêm com um conjunto padronizado de instruções que determinam previamente como devem ser ensinados e como aprendem.

Em vez disso, cada aluno é um indivíduo singular, com necessidades específicas e uma trajetória de aprendizagem única. A professora está destacando a importância de conhecer e compreender individualmente cada aluno para poder oferecer um ensino inclusivo. Isso envolve compreender seus interesses e motivações.

Uma aula inclusiva é uma aula para todos, e como o professor parte do princípio de que os estudantes são todos diferentes, para atender às necessidades formativas dos alunos, faz-se necessário oferecer diversas atividades que exigem dos estudantes diferentes modos de atuação a partir de suas capacidades individuais.

Para que uma pedagogia da inclusão seja exercida nas escolas, ela deverá acolher a diferença de todos os alunos como próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente. Esse acolhimento impede que o ensino e aprendizagem escolares de alguns alunos sejam restritas a currículos adaptados, objetivos educacionais reduzidos, critérios de avaliação abrandados, terminalidade específica para certificação escolar, facilitação de atividades, sempre levando em conta o que o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender (Mantoan, 2013, n.p).

O reconhecimento do desafio de lidar com um público heterogêneo na sala de aula é um aspecto fundamental da prática educacional que a professora destacou. A percepção de que isso impede a realização de aulas uniformes revela a complexidade de atender às diversas necessidades e habilidades dos alunos e exige da professora que sejam planejadas e desenvolvidas atividades diversificadas a partir de um mesmo tema a ser abordado em aula. A professora considera que a necessidade de adaptar constantemente as aulas para acomodar as peculiaridades individuais de cada estudante ressalta a abordagem personalizada.

A afirmação de que ser professora não é uma tarefa fácil e está longe de ser sugere um entendimento realista e consciente dos desafios inerentes à profissão. Essa consciência pode ser a base para uma abordagem mais compassiva e dedicada, reconhecendo o esforço constante necessário para atender às diversas necessidades dos alunos. Em última análise, a mensagem destaca a complexidade, mas também a

nobreza da profissão de educador. Por outro lado, que demanda constante adaptação “diante de um público tão diversificado” segundo ela.

Na segunda resposta, a docente mencionou que o tempo trouxe experiência e uma perspectiva tanto individual quanto coletiva. Ela afirmou que percebe se os alunos aprenderam quando eles demonstram coerência com o que foi ensinado e são capazes de realizar as tarefas autonomamente, seja com sua assistência ou com o suporte da auxiliar de educação especial. A Educação Especial ainda vem sendo entendida como um suporte ao ensino, ao invés de ser compreendida como uma modalidade educacional de ensino, responsável por pensar a acessibilidade, não os conteúdos curriculares e o aprendizado, diretamente. O processo de ensino deve estar baseado em estratégias acessíveis por meio de atividades diversificadas. Nisso, o apoio do AEE é imprescindível, para oferecer o mesmo currículo a todos de forma acessível. Onde o professor da sala comum entende que o seu papel é ensinar conteúdos e o professor do AEE, quando necessário, pensar nos recursos de acessibilidade sem interferir no conteúdo curricular.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p.16)

Para a primeira pergunta, a professora Tâmara disse: “Dentre as dificuldades, eu posso dizer que o maior desafio é os alunos com dificuldades de aprendizagem. Às vezes eu penso que eles não vão aprender e eu não posso fazer quase nada por eles”.

A partir dessa fala, percebe-se que as pessoas possuem diferentes modos de aprendizagens. Sabendo disso, é imperioso destacar que a escola não pode, tampouco deve, ser excludente ou marginalizadora.

Desse modo, é preciso refletir sobre a prática docente, a sua formação e de todos os profissionais da educação, além da importância da formação de qualidade individual e coletiva dos alunos para construirmos, passo a passo, a escola inclusiva

que é a escola que queremos para todos, conforme Mantoan e Lanuti (2022) nos ensinam.

A escola que queremos se propõe a fazer, simplesmente, o que lhe cabe: ensinar a todos sem quaisquer diferenciações que possam ser consideradas excludentes. Esta escola respeita a maneira com que um aluno lida com o que lhe afeta, com o que lhe acontece e o transforma, ou seja, com a sua experiência. Ela ouve cada um sem quaisquer prejulgamentos, acolhe-os incondicionalmente e está sempre se reinventando (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 81).

4.2 Do planejamento de aulas

Em relação a este eixo temático, foram feitas duas perguntas, quais sejam: "Como você planeja sua aula?" e "Há divergências entre o planejamento em que você registra no semanário e a aula que você realiza?".

A professora Pétala respondeu à época para a primeira questão:

Eu planejo minhas aulas definindo objetivos claros de aprendizagem, selecionando materiais didáticos que eu entendo como relevantes para os meus amores. Sempre gostei de criar atividades interativas que eu possa avaliar o progresso dos alunos. Eu sempre reflito e imagino onde o aluno iniciou e onde ele está na trajetória, pois me cobro muito em relação a isso. (Pétala, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

O planejamento cuidadoso das aulas, com objetivos claros de aprendizagem, evidencia um comprometimento sério em proporcionar uma experiência educacional significativa para seus alunos. A escolha criteriosa de materiais didáticos, percebidos como relevantes para os estudantes, destaca a consideração das necessidades específicas de aprendizado.

A prática de refletir sobre o avanço dos alunos ao longo da trajetória evidenciou uma postura dedicada e autocrítica por parte de Pétala. O constante questionamento sobre o ponto inicial e o caminho alcançado revela um comprometimento pessoal com a melhoria contínua do processo educacional. O autorrelato de se cobrar muito em relação a isso demonstra uma busca constante pela excelência e pela promoção de agrado aos estudantes, o que é essencial para um ambiente educacional de acolhimento e enriquecedor. Em suma, essa abordagem reflexiva e orientada para resultados destaca a qualidade e o comprometimento com o ensino.

Referente à segunda pergunta, a professora mencionou que, no semanário, o planejamento de aulas inclui a definição de objetivos de aprendizagem desejados, a seleção de estratégias de ensino apropriadas, e a elaboração de um cronograma descrito em sua rotina semanal. No entanto, na prática, ela observa que essa abordagem pode variar conforme o contexto e as especificidades dos alunos, considerando isso como parte do currículo oculto presente em suas rotinas semanais. A prática efetiva requer sensibilidade e proximidade com os alunos, permitindo que ela avalie se o planejamento inicial faz sentido ou se é necessário fazer mudanças ao replanejar às aulas.

Nessa entoada, Corazza (2012) define que muitas vezes planejamento de uma aula desconsidera os problemas escolares, bem como o interesse e necessidades formativas dos alunos. As professoras, ainda, consideram o planejamento do ensino ultrapassado ou desnecessário.

Meu trabalho eu sei fazer, não preciso planejar [...]; eu cheguei nova na escola e me deram o plano da série. Ai, eu segui[...]; não preciso e nem quero planejar[...]; de que adianta planejar, se, na prática, faz-se outra coisa? [...]; planejar é um ato autoritário, pois expressa o controle das escolas e dos professores sobre os estudantes[...]; O planejamento de ensino é uma herança da ditadura militar, criado pelo enfoque tecnicista vigente no campo educacional daquele período, que hoje interessa apenas aos supervisores educacionais reacionários e tradicionais[...]; Planos de ensino? Copiam-se os dos anos anteriores, trocam-se a capa e a data e estão prontos para entregar[...]; não vale a pena fazer novos planos, porque a exigência é apenas de ordem burocrática [...] (Corazza, 2012, p. 108-109).

Passando para as respostas da professora Margarida, para a primeira pergunta à época ela respondeu:

Geralmente eu converso com as companheiras do mesmo ano nas Htpcs ou horas de estudo com a coordenadora, depois separo os materiais que devo utilizar no currículo. Ai eu procuro o professor de AEE, para ele me auxiliar preparação dos recursos que devo trabalhar nos conteúdos com os meus alunos laudados. Isso acontece nos poucos momentos que coincide o meu encontro com professora de AEE. Depois eu passo para a auxiliar na minha sala, porque não há uma reunião agendada. (Margarida, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

A professora salienta algo muito importante que são as Horas de Trabalhos Pedagógicos coletivos (HTPC's) que usa para conversar com colegas e planejar as suas aulas. O relato destaca uma abordagem colaborativa e estratégica na preparação e execução das aulas. O hábito de conversar com colegas do mesmo ano durante HTPC's ou horas de estudo com a coordenadora revela um ambiente propício

à troca de ideias e à parceria entre os professores. Essa prática sugere uma busca constante por compartilhamento de experiências e direcionamentos, criando uma comunidade educacional que valoriza a cooperação de todos.

A separação de materiais para utilização no currículo demonstra uma organização cuidadosa e prévia na preparação das aulas. A atenção dedicada a essa etapa reflete o comprometimento em proporcionar um ambiente de aprendizado bem estruturado para os alunos. A busca pelo professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para auxiliar na preparação dos conteúdos e os recursos a serem utilizados destaca uma abordagem inclusiva, reconhecendo a importância de garantir o ensino proporcione o encontro com as necessidades específicas dos alunos com deficiência.

A menção aos encontros com a professora de AEE nos poucos momentos coincidentes ressalta a necessidade de comunicação entre os profissionais para o planejamento do ensino. A professora enxerga o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma atividade de reforço escolar. Com isso, sua compreensão sobre acessibilidade dentro da escola comum precisava ser refinada.

Dessa maneira, a professora compreendia que a professora do AEE solucionaria “as dificuldades de aprendizagem” dos alunos público alvo da Educação Especial. No contexto escolar ainda existe a falta de informação e formação adequada sobre o papel do AEE e sua importância na Educação Especial. Além disto, existe confusão de conceitos sobre o AEE, que pode ser confundido como reforço escolar devido à sua natureza de atendimento individualizado ou em pequenos grupos de alunos.

Em relação à segunda pergunta, a docente mencionou que nunca conseguiu seguir integralmente nenhum planejamento, pois tudo que ela elabora no papel, serve como um ponto de partida importante, embora sempre haja alterações quando é implementado na sala de aula. Segundo ela, na prática em sala de aula, é onde se depara com imprevistos. Ela enfatizou que um planejamento eficiente requer sensibilidade e a percepção de que ajustes são frequentemente necessários na profissão de professora.

Nesse sentido, sabe-se que o planejamento é uma peça fundamental no cenário educacional, desempenhando um papel crucial no processo do ensino e da aprendizagem. Em primeiro lugar, ele oferece uma estrutura que guia o professor na organização e sequenciamento das atividades de ensino, garantindo uma abordagem

coerente e norteadora. Ao delinear objetivos claros e estratégias de ensino, o planejamento proporciona uma visão abrangente do que será abordado em sala de aula, permitindo ao professor antecipar desafios e ajustar seu método de acordo com as necessidades dos alunos.

Além disso, o planejamento contribui significativamente para a gestão do tempo, permitindo ao professor desenvolver as horas de aula de maneira eficiente. Ao prever o tempo necessário para cada atividade e segmento do conteúdo, o professor consegue selecionar o material de forma mais densa, evitando a sensação de correria, possibilitando uma exploração mais aprofundada dos tópicos a serem estudados.

Essa gestão do tempo também cria um ambiente propício para atividades interativas, promovendo a participação ativa dos alunos, facilitando a construção do conhecimento.

Ainda, o planejamento proporciona flexibilidade ao professor, sem que exija adaptações do currículo para uma parcela dos alunos. Ao antecipar diferentes cenários e possíveis desafios, o professor está mais preparado para lidar com imprevistos, tornando-se capaz de elaborar estratégias de ensino de acordo com as reações e necessidades de sua turma.

Essa abordagem metodológica é essencial para promover um trabalho pedagógico que embora seja coletivo, conforme mencionou a professora Margarida, leva em consideração as características individuais dos estudantes, criando um ambiente de aprendizado inclusivo, onde a individualização se dá nos recursos utilizados e não na diferenciação dos conteúdos entre alunos de uma mesma turma.

Em suma, o planejamento é uma ferramenta essencial que permeia todos os aspectos do processo educacional. Desde a organização estruturada até a gestão eficiente do tempo e a estratégia necessária para se compreender as circunstâncias, o planejamento desempenha um papel central na promoção de aulas bem-sucedidas e na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Direcionou-se à professora Tâmara a primeira questão e ela afirmou que:

Eu observo a facilidade ou dificuldade de aprendizagem da turma. Daí então eu trabalho com material adaptado para os alunos deficientes e com material normal do currículo dracense para os alunos sem deficiência. Eu trabalho de acordo com o nível da turma, tento repetir os conteúdos até eles entenderem. (Tâmara, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

A abordagem do professor em observar a facilidade ou dificuldade de aprendizagem da turma evidencia uma prática educacional baseada na adaptação. O reconhecimento das diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos é um passo fundamental para promover uma educação que parece incluir, mas ainda é excludente. A estratégia de utilizar materiais adaptados para alunos considerados com deficiência e materiais padrão do currículo para alunos sem deficiência destaca uma diferenciação entre dois grupos, uma comparação que os distingue pela deficiência, impedindo que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo curricular.

O fato de o professor ajustar seu método de ensino de acordo com o “nível” da turma revela uma abordagem que individualiza o ensino. Ao adaptar o ensino, nesta abordagem de acordo com as características e necessidades específicas dos alunos, o professor demonstra suprimir as chances de ocorrer o aprendizado.

A prática de repetir os conteúdos até que os alunos compreendam revela uma tentativa da professora de fazer com que os estudantes aprendam. Revela seu compromisso com a aprendizagem. No entanto, nem sempre a repetição é uma estratégia pedagógica valiosa, pois os currículos são organizados de forma espiralada e os conteúdos que não foram aprendidos em um momento da vida escolar serão estudados em outros momentos. A prática de insistir repetidamente em um conteúdo pode, de fato, promover a aprendizagem, caso as estratégias de ensino sejam bem variadas ou podem também incentivar a memorização de um conteúdo, isto é, a mera reprodução – que não tem sentido para o aluno.

Na segunda resposta, Tâmara mencionou que o planejamento deve ser elaborado no semanário do professor, mas também ressaltou a importância de antecipar possíveis eventos para fundamentar as adaptações curriculares que ela julga serem necessárias. Segundo ela, na sala de aula, diversos acontecimentos e mudanças são frequentes, e os alunos, nesta fase da vida, passam por constantes transformações. Além disso, ela enfatizou que nem tudo desperta o interesse dos alunos.

A reflexão da professora sobre o planejamento no semanário⁸ e a necessidade de considerar adaptações para eventos imprevistos destacou um entendimento que ela possuía de que alguns de seus alunos são incapazes de

⁸ Parte do planejamento anual preparado semanalmente pelos professores na preparação de suas aulas

aprender os conteúdos do currículo. Ao reconhecer que a sala de aula é um espaço dinâmico, sujeito a mudanças e imprevistos, a professora evidenciou a importância de uma aula pensada para alguns e ajustada para outros, para suprir possíveis insucessos de alguns alunos, mais especificamente os considerados com deficiência. Esse enfoque é excludente.

Um professor inclusivo observa que os alunos estão em constante mudança e a compreende a evolução do desenvolvimento individual na fase escolar. A sensibilidade a essa dinâmica reforça a necessidade de um planejamento que leve em consideração não apenas os objetivos de ensino, mas também as características específicas dos alunos. Ao reconhecer que nem tudo atrai a atenção dos estudantes, demonstra uma percepção aguçada sobre a diversidade de interesses na sala de aula, reforçando a importância de estratégias pedagógicas variadas.

No planejamento das aulas, diversos papéis são fundamentais para garantir a acessibilidade e a diversificação do ensino. Portanto o professor da sala comum deve conhecer bem sua turma para que o ato pedagógico não exclua ou omita o dever garantir que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas.

4.3 Da inclusão escolar

Neste eixo temático, há duas perguntas a serem respondidas. São elas: “O que você entende por inclusão escolar?” e “Como se planeja uma aula inclusiva?”. Perguntas que visam, respectivamente, entender a concepção das professoras sobre a inclusão escolar.

No primeiro questionamento, a professora Pétala à época afirmou que:

Essa pergunta é um pouco complexa, pois para mim a inclusão escolar, refere-se ao direito de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência de receberem educação, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, mas nós professores precisamos romper muito nesta seara, é necessário abrir a escola para o novo em relação à inclusão, pois ainda existe resistência. (Pétala, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

A perspectiva inicial da docente sobre a inclusão escolar revela uma compreensão abrangente do conceito. Para ela, a inclusão vai além da simples presença física na sala de aula, englobando o direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou psíquicas, receberem educação.

Essa visão alinha-se com a abordagem inclusiva preconizada por políticas educacionais modernas, que buscam garantir a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar. Todavia a professora faz distinção por grupos quando diz que realiza atividades para “todos” e para os alunos “considerados com deficiência”. Essa menção contradiz o que é um ensino para todos. Portanto, incluir todos os alunos não implica uma diferenciação entre ter ou não deficiência.

No entanto, reconhece a existência de desafios significativos na garantia da inclusão escolar. A menção à necessidade de "romper muito nesta seara" aponta para obstáculos e resistências que os educadores enfrentam ao buscar efetivar práticas inclusivas. Isso sugere que, embora haja uma compreensão do que é a inclusão, a aplicação prática ainda é limitada e requer esforços significativos para superar barreiras existentes no ambiente escolar.

A afirmação de que é necessário "abrir a escola para o novo em relação à inclusão" destaca a importância de uma mudança de concepções e práticas. Isso implica em uma transformação cultural dentro do ambiente educacional, onde antigas concepções sobre ensino, aprendizagem, avaliação, e diferença humana precisam ser revisitadas e repensadas para promover um espaço mais acolhedor e inclusivo.

A menção à resistência ainda presente sugere que a mudança em direção à inclusão não é apenas uma questão de política, mas também uma questão cultural e educacional mais vasta. Superar essa resistência pode envolver a conscientização, formação de professores, e a promoção de uma cultura escolar que celebre a diversidade como um valor intrínseco à educação.

Na segunda questão, Pétala destacou que, para planejar uma aula inclusiva, considera essencial levar em conta as necessidades singulares dos alunos. Ela afirmou que realiza adaptações das atividades, acreditando que ao realizar as adaptações está desenvolvendo as mesmas oportunidades concedidas aos outros alunos e envolvendo-os nos processos de ensino e de aprendizagem.

Além disso, ela mencionou que está sempre atenta ao desenvolvimento dos alunos, observando atentamente o que eles conseguem ou não conseguem desenvolver ao longo do processo educacional.

Ao considerar as necessidades individuais, ela reconhece a importância de adaptar atividades, buscando criar um ambiente educacional que seja acessível a todos. Ou seja, na tentativa de atender os anseios de sua turma a professora Pétala

mensurava e condicionava o “sucesso” dos seus alunos a mero fator de conteúdos realizados ou não.

A adaptação de materiais e atividades, citados pela professora, evidenciaram uma condição mínima para atender pré-requisitos mínimos que contemplam uma variedade de “estilos de aprendizado” que tornou o ambiente de sua turma capacitista e competitivo de modo arriscado entre os alunos.

Dessa maneira, a professora tentou universalizar os seus alunos, prevendo o que eles conseguem ou não aprender. Esta postura impõe um padrão de aprendizado, e quem “fugir” à regra é submetido a receber atividades reduzidas, incompletas, diferentes.

Isso talvez, possa refletir em uma abordagem constante às dinâmicas da sala de aula e um compromisso de fornecer o suporte necessário para garantir a autonomia de todos os alunos.

O destaque dado à observação contínua do desenvolvimento dos alunos revela um comprometimento ao desenvolvimento individual. Essa prática não apenas informa as decisões pedagógicas, mas também enfatiza a importância de um acompanhamento massivo para garantir que as estratégias de ensino estejam sendo efetivas. O olhar atento para o que os alunos conseguem ou não desenvolver reforça uma dimensão centrada neles.

Ao observar todas essas práticas, a professora cria uma dinâmica de sala de aula que valoriza a diversidade, promove a equiparação entre os alunos e busca proporcionar a todos eles oportunidades de aprendizado. Essa visão vai além do mero cumprimento de diretrizes inclusivas, refletindo um compromisso genuíno em criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente acessível e enriquecedor para todos. Em última análise, ao considerar as necessidades individuais, oferecendo suporte adicional e observando continuamente o desenvolvimento dos alunos, contribui significativamente para a construção de uma comunidade educacional inclusiva movida pela felicidade de todos os alunos.

A professora Margarida afirmou à época, na primeira questão:

Em poucas palavras, para mim inclusão na escola é garantir que todos tenham educação de qualidade, da melhor maneira possível. Acho que incluir na escola é deixar de lado os preconceitos e reconhecer que juntos somos mais fortes e podemos fazer a diferença (Margarida, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

À época a concepção de Margarida sobre inclusão foi além de garantir a presença física dos alunos na escola; trata-se de assegurar que todos tenham acesso a uma educação de qualidade da melhor maneira possível. Cabe aqui a seguinte reflexão: Qual seria a melhor maneira possível de promover uma educação de qualidade? A esse respeito, a professora somente comentou que a inclusão para ser efetiva, precisaria que fosse ofertada uma educação de qualidade, porém não explanou o que seria uma educação de qualidade.

De acordo com Miralha (2009):

Entendemos que uma escola que busque ensinar a todos com qualidade, compreende a aprendizagem como processo de construção, transformação, intervenção na realidade, mudança conceitual, atrelada à cultura, à vida cotidiana, e que tenha os problemas da realidade como ponto de partida e de chegada (Miralha, 2009, p.60).

Essa perspectiva ressalta a importância não apenas da presença, mas também do compromisso com a excelência no processo educacional.

A afirmação de Margarida de que incluir na escola envolveu “deixar de lado os preconceitos” é muito importante. Isso destaca a necessidade de eliminar barreiras atitudinais que possam impedir o pleno acesso de todos os alunos. Ao reconhecer que, juntos, somos mais fortes e podemos fazer a diferença, a professora enfatiza a importância do diálogo e o estabelecimento de boas relações no contexto escolar inclusivo.

O diálogo é uma das principais estratégias para que isso aconteça e a gestão democrática pode contribuir nesse sentido. O diálogo permite que os alunos e a comunidade sejam ouvidos e tenham voz dentro da escola. Por meio do diálogo é possível criar um ambiente escolar mais participativo e inclusivo. Os alunos devem ser incentivados a participar de discussões e a expor suas opiniões sobre temas diversos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, se assim almejarem. Visto as imposições do sistema educacional, as contribuições das famílias também são muito importantes para cooperação.

Paro (1997, p.7) conceitua que:

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem

desempenhar suas funções. Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções. (Paro, 1997, p.7).

Assim um gestor, age proativamente e insiste na criação de um ambiente escolar que valoriza a singularidade dos alunos, ao mesmo tempo em que respeita as diversas opiniões dos pais/responsáveis. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a escola esteja aberta às trocas, pronta para ouvir e compreender as demandas do contexto escolar vivenciado. Em busca desse propósito, a possibilidade de visitar as casas dos alunos, estabelecendo conexões significativas "entre um café e outro". Ao longo dessas visitas, será garantido o fortalecendo laços importantes com essa comunidade, também extramuros da instituição escolar. Nesses momentos foi importante reforçar que a presença da família na escola é necessária para melhorar a relação da escola e a comunidade.

Essas experiências devem ser compartilhadas durante as reuniões semanais (HTPCs), despertando o interesse dos professores por esse movimento. Neste contexto, o gestor não estará mais sozinho nesse processo, mas acompanhado por seus professores que, ao se envolverem, podem conhecer um pouco mais da história de seus alunos.

O reconhecimento da força coletiva destaca a dimensão social da inclusão, sugerindo que a coletividade é essencial e que fortalece a comunidade escolar. Essa ótica vai ao encontro dos princípios da educação inclusiva, que buscam criar ambientes de aprendizado onde a diferença de cada pessoa é celebrada. A ideia de fazer a diferença ressoa com a ideia de que cada aluno contribui de maneira única para o coletivo, enriquecendo a experiência educacional para todos.

A expressão "deixar de lado os preconceitos", dita pela professora Margarida em sua entrevista, também implica uma chamada à ação para desconstruir estereótipos e promover concepções abertas e acolhedoras na escola. Esse processo envolve não apenas eliminar barreiras físicas, mas também criar um ambiente onde cada aluno se sinta valorizado e respeitado por ser quem é.

No contexto da inclusão, o compromisso com a igualdade de direitos e a qualidade educacional se torna uma força motriz. A comunidade escolar parece encarar a inclusão não apenas como uma responsabilidade, mas como uma

oportunidade de criar um ambiente educacional mais enriquecedor e significativo para todos os alunos.

Margarida mencionou, na segunda resposta, que sempre observa os fatores mais importantes para seus estudantes e que imagina o que eles poderão compreender em um processo diário. Ela ressaltou que não pode planejar de apenas um jeito, pois reconhece a diversidade de conhecimentos dos alunos. A cada início de ano, solicita à direção que convoque os pais de sua turma para que possam ajudar a ajudar seus filhos. Segundo ela, a participação da família é importante.

O reconhecimento de que cada aluno é único e pode compreender de maneiras distintas evidencia um compromisso com a diferença inerente ao ser humano.

A afirmação de que não pode planejar a aula de apenas uma maneira destaca as múltiplas possibilidades para garantir a oferta de um mesmo conteúdo. Isso indica a compreensão de que a rigidez no planejamento pode excluir certos alunos ou limitar sua participação. A professora parece compreender a ideia de que o ensino deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário.

A solicitação à direção para convocar os pais da turma demonstra um envolvimento com a comunidade escolar. Envolvendo os pais desde o início, a professora busca criar uma parceria basilar entre a escola e as famílias, reconhecendo a importância da participação dos pais no processo educacional. Essa parceria pode ser essencial para entender melhor as singularidades dos alunos e proporcionar um espaço educativo mais significativo para as crianças. A gestão escolar precisará, comunicar e a comunidade escolar sobre as ações pedagógicas, fornecer suporte e recursos necessários para a que os professores possam planejar e executar suas aulas de maneira inclusiva.

A professora Tâmara, quando indagada, afirmou que “Incluir todos os alunos com deficiência nas salas de aula comuns. Eu acho que ainda estamos engatinhando nisso, falta muita coisa”. (Tâmara, 2023 entrevista concedida, arquivo do pesquisador).

A afirmação sobre a inclusão de todos os alunos considerados com deficiência nas salas de aula comuns revela um compromisso com a promoção da acessibilidade no sistema educacional por parte desse público específico. A inclusão busca criar ambientes onde todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Entretanto, a professora

expressou uma visão crítica ao afirmar que ainda estamos engatinhando nesse aspecto, indicando que há desafios e áreas a serem aprimoradas no atual cenário educacional.

O reconhecimento de que ainda falta muita coisa para que a inclusão de fato aconteça, ressalta a complexidade e a profundidade do desafio.

A expressão "ainda estamos engatinhando" sugere um reconhecimento do caminho longo a percorrer e da necessidade de avanços significativos. Isso indica uma conscientização da complexidade do processo de inclusão, que não é alcançado de forma imediata, mas requer um compromisso constante e a implementação de mudanças estruturais ao longo do tempo.

Tâmara pareceu apontar para a necessidade de um esforço coletivo na superação desses desafios, indicando que a responsabilidade de promover uma inclusão efetiva não recai apenas sobre os professores. A falta de sucesso pode ser atribuída não apenas à ação individual, mas à necessidade de um engajamento amplo e coordenado.

A identificação das lacunas na escola pode servir como um ponto de partida para discussões e ações voltadas para a melhoria do sistema educacional. O reconhecimento dessas incoerências pode motivar mudanças significativas na implementação de políticas eficazes para garantir a inclusão plena de todos os alunos nas salas de aula regulares.

Em síntese, expressa uma visão crítica sobre o estágio atual da escola para pôr a inclusão em prática. A afirmação de que ainda falta muito destacou a necessidade urgente de avanços significativos, indicando que a busca pela inclusão plena requer esforços coordenados de toda comunidade escolar e a implementação de mudanças estruturais no sistema educacional.

Dessa forma a união de todos para identificação de problemas, buscando soluções e trabalhar em conjunto para melhorar as condições da escola, isso cria um ambiente mais propício para o aprendizado e crescimento dos alunos. A participação de todos é essencial para superar desafios e promover um ambiente escolar inclusivo. Assim é possível encontrar soluções criativas e colaborativas para superar desafios. Os alunos podem participar de projetos de melhoria da escola, promovendo a conscientização sobre questões relacionadas à infraestrutura e contribuindo com ideias para tornar o ambiente escolar propício ao aprendizado

Na última pergunta, Tâmara destacou que considerava a aula inclusiva interessante, especialmente quando é planejada em colaboração com os professores de Educação Especial AEE ou com o suporte da Equipe Multidisciplinar. Ela expressou a opinião de que não acreditava ser possível para o professor da sala comum preparar uma aula inclusiva sozinho, enfatizando que não lecionava individualmente para os alunos.

Na visão dela à época, esse trabalho é mais atribuído ao professor de AEE do que ao papel que ela desempenha. Nesse sentido, vemos que as dificuldades encontradas estão muitas vezes na falta de conhecimentos em relação às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O AEE é um serviço da educação especial que visa oferecer recursos, estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, promovendo sua autonomia e participação plena no ensino comum.

Por conseguinte, a busca por recursos e estratégias pedagógicas não é dever exclusivo do professor de AEE, mas pode ser realizada em cooperação com todos os profissionais da instituição escolar. Consequentemente a inclusão escolar é esperada em todos os espaços da escola. Sendo assim, a inclusão requer partilhas e compreensão que devem estar presentes em reuniões pedagógicas, horas de estudo individual ou coletivo, formações continuadas oferecidas por meio de pesquisas, literatura especializada na área da educação inclusiva, entre vários recursos.

5. CONCLUSÕES

A corrida até aqui tornou o desafio de investigar mais espetacular do que eu pude imaginar. Pude perceber que a Educação precisa de pessoas engajadas em partilhar ideais e os mais belos conhecimentos e vivências que o ambiente educacional pode oferecer.

Todavia, grandes são e maiores serão os desafios se não arregaçarmos as mangas em prol de uma educação de qualidade que não se limita à lousa e giz, mas que deve deixar de lado os estereótipos, os preconceitos, fazendo acontecer, mesmo que aos nossos limitados olhares, tenhamos desconfianças, isso é natural, mas não podemos parar de insistir em nossos propósitos.

A educação inclusiva é um desafio e um direito de todos os alunos. Nesta pesquisa, busquei compreender o que leva professoras da Educação Básica da rede municipal de ensino de uma escola do município de Dracena/SP a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda a turma, a partir de um mesmo conteúdo curricular, ou adaptando o ensino para alguns alunos.

Os resultados me mostraram que a escola em que a pesquisa se desenvolveu ainda não compreende totalmente a inclusão.

Os alunos considerados com deficiência ainda são vistos como sujeitos incapazes de construir o seu próprio conhecimento. As professoras, assim como eu um dia fiz, ainda adaptam conteúdos na tentativa de minimizar as “dificuldades de aprendizagem”, acreditando que alguns conteúdos ou atividades só torna possível sua realização mediante as adaptações.

Assim, os dados obtidos nesta pesquisa deixaram evidente que as modificações feitas nas atividades, são realizadas com o objetivo de facilitá-las, definindo o que o aluno deve aprender.

Por outro lado, também identifiquei aspectos positivos, como a existência de sensibilizações sobre a inclusão, que pode envolver toda a comunidade escolar, a valorização das potencialidades e interesses dos alunos, a busca por estratégias diversificadas de ensino, e a criação de um clima de respeito e cooperação entre os alunos. Apesar de serem ações isoladas, dão resultados.

Cabe destacar a necessidade de a gestão escolar voltar seu trabalho às melhorias na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), pois apesar de ser um

instrumento de avanços políticos, conceituais e sociais, muitas vezes não chega na prática.

Assim, espera-se que a política seja efetivada por completo e que as ideias propostas reflitam na melhoria da qualidade de ensino, não se conformando somente com o aumento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, mas entendendo que uma escola possa ser de fato inclusiva, necessita do comprometimento da formação social do sujeito, aliando os conhecimentos científicos com o desenvolvimento pessoal.

Diante disso, concluí que a educação inclusiva é um processo em construção, que requer uma mudança, tanto na escola quanto na sociedade. Para tanto, é necessário investir na melhoria das condições materiais e humanas da escola, na articulação entre os diferentes segmentos e níveis educacionais, na participação efetiva das famílias e dos alunos e, sobretudo, em uma boa formação em serviço para os professores – que entendo ser uma formação que promova discussões sobre os casos reais da escola, que compartilhe práticas dos professores, que estude os documentos legais que norteiam o trabalho docente. Uma formação que faz do professor um pesquisador de sua própria prática.

Desse modo, as professoras acreditam que é função do professor do AEE ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial, no momento do planejamento da aula eles não pensam nas necessidades específicas desse público. Então eles acabam preparando as aulas para uma parte da turma e para esses alunos especificamente eles não consideram, por isso a necessidade de adaptar. Existe a necessidade de uma orientação pedagógica para que no planejamento da aula sejam consideradas as necessidades formativas de todos os alunos.

A presente pesquisa contribui para a necessidade de conscientização sobre a inclusão escolar, envolvendo toda a comunidade escolar e as políticas públicas. Assim, valoriza as capacidades e interesses singulares de todos os alunos. Destaca a importância de criar um clima de respeito à diferença de cada aluno e professor no processo de escolarização.

Além disso, também houve a necessidade de mostrar qual a concepção dos alunos considerados com deficiência. Conjuntamente, a pesquisa trouxe o que pode ser realizado pelas professoras para evitarem as práticas de adaptações curriculares, vistas pelas professoras como algo necessário, capaz de “compensar” as lacunas de aprendizagem existentes, o que pode acabar sendo excludente.

Futuras pesquisas poderiam explorar a necessidade investigar como melhorar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no contexto escolar. Ainda, fica sugerida a necessidade de como promover uma formação continuada para os professores com estudo aprofundado dos documentos legais que norteiam o trabalho docente e que façam do professor um pesquisador de sua própria prática, orientado obviamente por uma teoria educação verdadeiramente inclusiva.

6. REFERÊNCIAS

- BAIRRÃO, J. Prefácio In PEREIRA, F. **Políticas e Práticas Educativas: O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004**. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores. 2004.
- BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 24 de dez. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 24 de dez. de 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº17/2001**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1º/2/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 01 de dez. 2021.
- Corazza, S. M. **Didática de criação aula cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- CURY, C. R. J. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa. nº 116, p. 245-262, Jul 2002. Disponível em: <http://www.goo.gl/wLz72K>. Acesso em: 23 nov. 2023.
- Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 17 de dez de 2021.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões**. Revista FACEVV, Espírito Santo, n.3, p.36-58, 2009.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. Revista Lusófona de Educação, v. 13 n. 13. 2009.
- ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. DP&A, 1999.

FERREIRA, R. A **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife, PE: UFPE, 1998.

FERREIRA, W. B. **Inclusão Versus Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

GIL, G.; GIL, P.. **Ser diferente é normal**. Bahia, 2013. Autoria de Vinícius Castro e Adilson Xavier. Intérpretes: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs>. Acesso em 02 ago. de 2023.

JÚNIOR, S. S. C. **Estudo de Caso x Casos para Estudo: Esclarecimentos acerca de suas características e utilização**. In: Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul, 2012.

LANUTI, J. E. O. E. **Tangenciamentos entre a filosofia da diferença e o ensino de Matemática para todos**." *Educação*, 2019.

LANUTI, J. E. O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. B.; RAMOS, E.S. "A diferença de Deleuze na pesquisa em educação: experiências dos pesquisadores do LEPED." *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2020.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E "Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham "os demais"?" *Revista Ensin @ UFMS*, 2021.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Resignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. Polyphônia. *Revista de Educación Inclusiva*, 2018.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. B. "DESCONSTRUIR A PRÁTICA PARA RECRIAR A TEORIA: como formamos professores para a educação inclusiva." *TICs & EaD em Foco*, 2022.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T.E. **Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva**. IN: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Políticas e práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar*. Curitiba: Íthala, 2021.

LIEBSCHER, P. **Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. *Library Trends*, v. 46, n. 4, 1998.

LIMA, N. S. T. DE; MANTOAN, M. T. E. **Notas sobre inclusão, escola e diferença**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, n. 4, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 24 nov. 2023.

LIMA, N.S. T. "Por uma práxis educativa inclusiva e responsável." *Revista @ ambienteeducação*, 2008.

LUCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. *Gestão em Rede*. Curitiba, v. 57, 2004.

LUENGO, F.C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MANTOAN, M. T. E **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. *Inclusão Social*, 10(2). 2017.

MANTOAN, M. T. E LANUTI, J. E. . **A escola que queremos para todos**. Curitiba, Editora CRV, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna. 2010.

MANTOAN, M. T. E; LIMA, N.S. T. "Notas sobre inclusão, escola e diferença." *ETD Educação Temática Digital* 19.4 (2017).

MANTOAN, M. T.E. "Os sentidos da diferença." *Inclusão Social* 4.2 2011.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T.E; LANUTI, J. E. **A Escola Que Queremos Para Todos**. Editora CRV, 2022.

MANTOAN, M. T.E; PRIETO, R. G. "Inclusão escolar: o que é." *Por quê*, 2003.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei Nº 9.394, 20.12.1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. De 2021.

OEA – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção de Guatemala**. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 28 maio 1999. Disponível em: <http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>. Acesso em: 27 de dez. de 2021.

OLIVIERI, L. **A importância histórico-social das redes** [2008?]. Disponível em: <http://www.cdh.org.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. Cortez Editora, 2022.

PRAIS, J. L. D. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem. 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1910>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PRIETO, R. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*, 2002.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. **A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar**. In: MOREIRA, A.; MOREIRA, I. C.; LANUTI, J. E. O. E. (Org.). **Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares**. 1ed. Andradina: Meraki, 2021, v. 1, p. 58-71.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. "Pessoa com deficiência" e "pessoa sem deficiência" na escola para todos: um convite à suspensão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 1-18, 2023.

REIS, A. P. **Formação Docente e Políticas Públicas de Inclusão: ser professor em tempos de diversidade**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF)2014.

SCHRAMM, W. **Notes on case studies of instructional mediaprojects**. Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, DC, 1971.

SILVA, J. M. A. P. **A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática**. Educação em Revista. Belo Horizonte. Vol. 27, n.03, p.211- 230. Dez. 2012.

SOUZA, S. M. Z. **Avaliação institucional elementos para discursão**. Escola democráticas: concepções, 2006.

TOMAZ, G. **Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos**. Trabalho de projeto do Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 2011.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.23, n.1, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENTRE BOAS INTENÇÕES E A REALIDADE ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE O PLANEJAMENTO DO ENSINO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Pesquisador Responsável: Rogério Oliveira Santana

Orientador: Prof. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízos se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Objetivo(s):

A pesquisa que você está sendo convidado/a a participar será desenvolvida com base no seguinte questionamento: o que levam professoras a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda turma, a partir de um mesmo conteúdo curricular, ou adaptando o ensino para alguns alunos? Ela tem como objetivo: compreender o que leva professoras a planejarem suas aulas diversificando as atividades para toda turma, a partir de um mesmo conteúdo curricular, ou adaptando o ensino para alguns alunos.

Participando do estudo você está sendo convidado/a fornecer dados que, analisados, servirão de respostas ao questionamento mencionado. Sua participação ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas. Nossos encontros acontecerão durante um bimestre letivo na sala dos professores durante os momentos da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Hora de Trabalho de Estudo Individual (HTPIE), com aproximadamente uma hora de duração. As entrevistas serão gravadas em aplicativo de celular, apenas com o áudio sem a captura de imagem dos participantes e, posteriormente transcritas.

Participando da pesquisa os possíveis riscos que você correrá dizem respeito a: se sentir constrangido ou incomodado ao falar sobre um determinado assunto, sobre uma atitude ou ponto de vista. Apesar de termos elaborado/organizado a coleta de dados a ser desenvolvida, com a certeza de que esta não tem potencial para afetar negativamente os participantes, nos comprometemos com o máximo de benefício e o mínimo de danos e riscos. Ainda assim as identidades de todos os participantes serão totalmente preservadas. Ressaltamos ainda que os participantes não terão gastos na participação com a pesquisa.

O material coletado ficará sob a posse do pesquisador por um período de cinco anos e posteriormente será incinerado.

Neste período de cinco anos poderão ser realizadas publicações referentes à pesquisa realizada, em que serão preservados os dados de todos os participantes (alunos e professores).

Ressarcimento e Indenização:

Em conformidade às alíneas g e h da resolução CNS nº466/2012 explicitamos que, embora não estejam previstas despesas para os participantes, o pesquisador reconhece e garante o direito ao ressarcimento ou indenização a eventuais danos ou

gastos decorrentes da participação da pesquisa uma vez que não podemos afirmar a não ocorrência de danos ou gastos durante e até após a conclusão da pesquisa. Ressaltamos ainda que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, têm direito a indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Rubrica do Participante	Rubrica do Pesquisador
-------------------------	------------------------

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Pesquisadores Responsáveis: Rogério Oliveira Santana

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante:

Data: __/__/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante, preservando completamente a identidade do/a participante.

Assinatura do participante (ou do/a responsável, em caso de menores de idade)

Assinatura do pesquisador responsável

Três Lagoas, ____ de _____ de 2023.

Quaisquer dúvidas quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br. Endereço: Cidade Universitária- Campo Grande. Bairro: Caixa Postal 549. CEP: 79.070-11

APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSORAS

PESQUISADOR: Rogerio Oliveira Santana

Orientador: Prof. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

- 1) Como você define o ensino?
- 2) Como você define a aprendizagem?
- 3) Você enfrenta algum ou alguns desafios para ensinar? Se sim, quais?
- 4) Como você percebe que um aluno aprendeu um conteúdo que você ensinou?
- 5) Como você planeja suas aulas?
- 6) O que você conhece sobre o planejamento de aulas na teoria e na prática?
- 7) O que você entende sobre inclusão escolar?
- 8) Como se planeja uma aula inclusiva?