



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS ARARANGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Vanderleia Benedet Reus

Inovação inclusiva na educação especial: plataforma colaborativa
para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem

ARARANGUÁ

2019

Vanderleia Benedet Reus

Inovação inclusiva na educação especial: plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação.
Orientador: Prof. Dr. Giovani Mendonça Lunardi.

Araranguá

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Reus, Vanderleia Benedet

Inovação inclusiva na educação especial : plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem / Vanderleia Benedet Reus ; orientador, Giovani Mendonça Lunardi, coorientador, Andréa Cristina Trierweiller, 2019.

191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2019.

Inclui referências.

1. Tecnologias da Informação e Comunicação. 2. Inclusão. 3. Educação Especial. 4. Gestão Escolar. 5. Plataforma Colaborativa. I. Lunardi, Giovani Mendonça. II. Trierweiller, Andréa Cristina. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação. IV. Título.

Vanderleia Benedet Reus

Inovação inclusiva na educação especial: plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Fernando José Spanhol, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Simone Meister Sommer Bilessimo, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. George França dos Santos, Dr.
Universidade Federal do Tocantins

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Prof. Dr.^a Andréa Cristina Trierweiller
Coordenadora do Programa

Prof. Dr. Giovanni Mendonça Lunardi
Orientador

Araranguá, 1º de outubro de 2019.

Para meu filho Lorenzo, que deixa minha vida repleta de “louros”, colorindo minha existência com seu sorriso todos os dias, motivando e iluminando minha vida com o azul intenso dos seus olhos.

Para meu pai e meu irmão (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, saúde e persistência na realização desse mestrado, o qual ressignificou a minha existência.

Aos meus familiares, por todo o amor concedido durante esse período de construção teórica e prática, especialmente a minha mãe (vovozinha), que não mediu esforços em me auxiliar, dando amor e carinho a um ser tão especial, meu pequeno Lorenzo, nos momentos em que eu não pude me fazer presente.

Aos companheiros de trabalho, que sempre me apoiaram, à gestão educadora da EEBM Prof^a Nilza Matos Pereira (Sombrio-SC), especialmente às profissionais que atuam no AEE da rede municipal. Aos colegas de curso, parceiros na busca da construção do conhecimento, em especial aqueles que se tornaram meus amigos.

Ao professor Dr. Juarez Bento da Silva, pelo incentivo às inovações em nossa região, e a sua esposa, Isabel Nardi, por despertar o desejo de mudança. A todos os demais professores, pela oportunidade, pelo apoio e por compartilhar suas experiências nas aulas, em especial ao meu orientador, professor Dr. Giovani Mendonça Lunardi, por ter me acolhido como orientanda, pelo incentivo e motivação em todos os momentos, sempre me contagiando com seu entusiasmo, gentilmente instruindo e guiando meus passos, com sabedoria e paciência, no caminho da construção do conhecimento.

À coordenadora do PPGTIC, professora, Dr.^a Andreia Cristina Trierweiller, pelas inúmeras contribuições em suas aulas e por incentivar a busca pela excelência nas pesquisas.

À Prefeitura de Sombrio, especialmente à secretária de Educação da cidade, Graziela Caetano da Rosa Schwartzaupt, que apoiou e autorizou a realização da pesquisa. À Promotoria da Comarca de Sombrio, que incentivou o projeto, concedendo recursos para a aquisição de materiais à sala de AEE da EEBM Prof^a Nilza Matos Pereira.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por ter concedido apoio à graduanda Talita Gregory Nunes Freire para o desenvolvimento do protótipo da plataforma e Eduardo de Vila na versão 2.0 da PAEI.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), À FAPESC, que apoiou e financiou esta pesquisa.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo Freire).

RESUMO

Essa dissertação apresenta como tema: “Inovação inclusiva na educação especial: plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem”. O que norteou seu desenvolvimento foi a dificuldade apresentada, tanto pelos educadores e profissionais da saúde quanto pela família, em acompanhar o processo de escolarização e inclusão educacional, desde a definição da metodologia de ensino a ser aplicada, estrutura didática, curricular até a avaliação da aprendizagem. Ou seja, estamos vivenciando o paradigma da inclusão com todas as suas alteridades, porém as instituições de ensino se deparam com a ausência de ferramentas que possam disponibilizar o acompanhamento da real efetividade da relação ensino-aprendizagem e da dificuldade apresentada. Assim, o trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: como promover e qualificar a gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na educação especial de forma virtual, integrada e colaborativa, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação? Como objeto de pesquisa, procurou-se buscar nas TICs o desenvolvimento de um protótipo de uma plataforma colaborativa para contribuir na gestão educacional inclusiva. Para tanto, como suporte teórico, integraram-se estudos acerca da Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão Escolar, sob a ótica da contribuição das TICs e da gestão das informações. A metodologia consistiu na revisão da literatura de forma sistemática, pesquisa bibliográfica e experimental, com abordagem qualitativa. Trata-se de um estudo de caso realizado nos núcleos de AEE na Rede Municipal de Sombrio-SC. Para a coleta e análise de dados foram realizadas cinco entrevistas abertas, com pessoas ligadas à Educação Especial, da rede municipal e estadual. Após a construção do protótipo da PC, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com demonstrações do protótipo para 110 profissionais da educação, 15 profissionais da saúde e 10 pais de estudantes com algum tipo de deficiência. Os resultados da pesquisa evidenciaram a insuficiência da gestão das informações acerca dos alunos público-alvo da educação especial. O que permite concluir que a plataforma contribuirá para a gestão das informações, pois será colaborativa, virtual e intuitiva. Representará uma inovação na gestão das informações e contribuirá para o processo de inclusão. Além disso, para futuras pesquisas foram sugeridas melhorias para a nova versão da plataforma como fórum, biblioteca virtual, mural de boas práticas, para troca de experiências entre profissionais, link com o diário on-line.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Gestão Escolar. TICs. Plataforma Colaborativa.

ABSTRACT

This dissertation presents as its theme: “Inclusive innovation in special education: a collaborative platform to manage schooling and the teaching-learning process”. What guided its development was the difficulty presented by both educators and health professionals, as well as the family, in following the process of schooling and educational inclusion, from the definition of the teaching methodology to be applied, the didactic structure, the curriculum until the evaluation of learning. In other words, we are experiencing the inclusion paradigm with all its alterities, but educational institutions are facing the absence of tools that can provide the monitoring of the real effectiveness of the teaching-learning relationship and the difficulty presented. Thus, the dissertation seeks to answer the following research question: how to promote and qualify the management of schooling and the teaching-learning process in special education in a virtual, integrated and collaborative way, using information and communication technologies? As an object of research, ICT was sought to develop a prototype of a collaborative platform to contribute to inclusive educational management. Therefore, as a theoretical support, studies on Inclusive Education, Special Education and School Inclusion were integrated from the perspective of the contribution of ICTs and information management. The methodology consisted of a systematic literature review, bibliographic and experimental research, with a qualitative approach. This is a case study carried out at the ESA centers in the Sombrio-SC Municipal Network. For data collection and analysis, five open interviews were conducted with people linked to Special Education, from the municipal and state schools. After the construction of the CP prototype, semi-structured interviews were conducted, with demonstrations of the prototype for 110 education professionals, 15 health professionals and 10 parents of students with some type of disability. The research results evidenced the insufficient management of the information about the students target audience of the special education. This allows us to conclude that the platform will contribute to information management, as it will be collaborative, virtual and intuitive. It will represent an innovation in information management and contribute to the inclusion process. In addition, for future research improvements were suggested for the new version of the platform such as forum, virtual library, best practice mural, for exchange of experiences between professionals, link to online diary.

Keywords: Inclusion. Special Education. School Management. ICTs. Collaborative Platform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das práticas de inclusão de PNEs na sociedade	20
Figura 2 – População residente por tipo e severidade de deficiência	21
Figura 3 – Evolução das matrículas nas esferas públicas entre o período de 1998 e 2013	22
Figura 4 – Crescimento das matrículas nas escolas públicas	23
Figura 5 - Trajetória percorrida na pesquisa.....	30
Figura 6 – Método SSF – Systematic Search Flow.	34
Figura 7 – Educação Especial da Educação Básica ao Ensino Superior	37
Figura 8 – Períodos históricos e a deficiência	38
Figura 9 – Diferença entre inclusão e integração	42
Figura 10 – Diferença entre exclusão, integração e inclusão	43
Figura 11 – O paradigma da Inclusão	44
Figura 12 – Escola inclusiva na formação do cidadão pleno de direitos e deveres para com a sociedade	44
Figura 13 – Trajetória da LBI no Senado	46
Figura 14 – Recomendações legais para instituição do AEE	50
Figura 15 – Gestão das informações dos alunos frequentadores do AEE	60
Figura 16 – Plataforma Argus.....	63
Figura 17 – Acesso ao sistema	66
Figura 18 – Cadastro do usuário	66
Figura 19 – Cadastro das pessoas vinculada ao usuário	67
Figura 20 – Professor on-line	68
Figura 21 – Páginas do aplicativo professor <i>on-line</i>	70
Figura 22 – Aplicativo estudante on-line	71
Figura 23 – Página inicial do protótipo	75
Figura 24 – Página inicial do protótipo	75
Figura 25 – Página inicial do protótipo	76
Figura 26 – Página inicial do protótipo	76
Figura 27 – Página inicial do protótipo	76
Figura 28 – Página inicial do protótipo	77
Figura 29 – Página após o acesso	77
Figura 30 – Página do ícone de ferramentas	78

Figura 31 – Página com os dados dos profissionais da saúde cadastrados	78
Figura 32 – Página para cadastrar novos profissionais da saúde	78
Figura 33 – Página com link de busca das crianças com deficiência cadastradas e com os botões de acesso ao cadastro ou para novo cadastro.....	79
Figura 34 – Página de cadastro de uma nova criança ou estudante.....	79
Figura 35 – Ficha da criança com deficiência cadastrada.....	80
Figura 36 - Procedimentos da pesquisa	84
Figura 37 – Percentual de crianças por CEIs	85
Figura 38 – Percentual de estudantes no Ensino Fundamental I e II	85
Figura 39 – Percentual de crianças matriculadas em entidades filantrópicas	86
Figura 40 – APAE de Sombrio-SC	86
Figura 41 – APAE de Sombrio – SC	88
Figura 42 – Percentual de estudantes com deficiência por núcleo	89
Figura 43 – Núcleo AEE EEBM Nilza Matos Pereira.....	89
Figura 44 – Núcleo AEE EEBM Alda Santos de Vargas	90
Figura 45 – Núcleo AEE EEBM Nair Alves Bratti	90
Figura 46 – Percurso para o estudante chegar ao AEE ou ao ES	91
Figura 47 – Percurso no AEE.....	91
Figura 48 – Recebimento da chave do espaço para AADIPED pelo prefeito municipal Zênio Cardoso.....	93
Figura 49 – Escolarização dos pais.....	110
Figura 50 – Profissão dos pais	110
Figura 51 – Função exercida na Secretaria de Educação.....	111
Figura 52 – Especialidade dos profissionais da saúde que foram entrevistados	112
Figura 53 – Dificuldades percebidas no acompanhamento da Educação Especial	113
Figura 54 – Dificuldades percebidas no acompanhamento da Educação Especial	114
Figura 55 – Dificuldades percebidas no acompanhamento da educação especial .	117
Figura 56 – A PC pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da educação especial? Como?.....	119
Figura 57 – A PC pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da educação especial? Como?.....	121
Figura 58 – A PC pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da educação especial? Como?.....	124
Figura 59 – Que funcionalidades a PC poderá apresentar?	126

Figura 60 – Que funcionalidades a PC poderá apresentar?	129
Figura 61 – Indicação de sugestões para a melhoria da PC	131
Figura 62 – Indicação de sugestões para a melhoria da PC	132
Figura 63 – Indicação de sugestões para a melhoria da PC	133
Figura 64 – PAEI e a inovação na gestão	136
Figura 65 – Tela inicial da PAEI	137
Figura 66 – Sobre projeto PAEI.....	138
Figura 67 – Tela dos apoiadores do projeto.....	138
Figura 68 – Informações dos Alunos.....	139
Figura 69 – Avaliação dos alunos	139
Figura 70 – Diário.....	140
Figura 71 – Trajetória dos alunos.....	140
Figura 72 – Vida diária	141
Figura 73 – Registro das informações na PAEI.....	141
Figura 74 – Facilidade no registro das informações.....	142
Figura 75 – Interação e profissionais da saúde.....	142
Figura 76 – Nuvem de palavras para a construção da PAEI.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória da educação especial no Brasil.....	39
Quadro 2 – Atendimentos oferecidos pela APAE.....	54
Quadro 3 – Diagnóstico e quantidade de alunos cadastrados na FCEE.....	57
Quadro 4 – Público-alvo do AEE.....	58
Quadro 5 – Deficiências dos AES	92
Quadro 6 – Trabalho colaborativo para a versão da PC	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo da educação superior no ano de 2017	55
Tabela 2 – Matrícula dos alunos portadores de necessidades especiais nos cursos de graduação presencial e a distância, por tipo de necessidade especial, no Estado de SC – 2017.	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADIPED	Associação de apoio e Desenvolvimento Integral da Pessoa com Deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMESC	Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEIs	Centros de Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Deficiência Intelectual
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GERED	Gerência Regional de Educação
IES	Instituições de Educação Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAEI	Plataforma de Acompanhamento Da Educação Inclusiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAV	Programa de Promoção da Acessibilidade Virtual
PPGTIC	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias de Informação e Comunicação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PC	Plataforma Colaborativa
SC	Santa Catarina

SERIENE	Sistema de Informações Estatísticas Catarinense de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA	18
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO	28
1.3	OBJETIVOS.....	28
1.3.1	Objetivo geral	28
1.3.2	Objetivos específicos	28
1.4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	29
1.5	ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DE INOVAÇÃO E COMUNICAÇÃO – PPGTIC	30
1.6	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	32
2	INCLUSÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO	33
2.1	PERSPECTIVAS E BARREIRAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTADO DA ARTE EM 2018	33
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
2.2.1	Integração e inclusão: em busca do empoderamento	41
2.3	DIGNIDADE E ESCOLARIZAÇÃO	45
2.3.1	Contradição entre identidade e diferença	47
2.4	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	49
2.4.1	Os marcos legais e o AEE	50
2.4.2	Perfil profissional do AEE	52
2.4.3	Surgimento das APAEs	53
2.5	ATENDIMENTOS OFERECIDOS PELAS APAES	54
2.5.1	Educação Especial em Santa Catarina	55
2.6	FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE).....	56
2.7	A REGIÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL CATARINENSE (AMESC)	58
2.8	OS DESAFIOS DA INCLUSÃO	58
3	PLATAFORMAS EDUCACIONAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	62
3.1	PLATAFORMA ARGUS.....	62

3.2	SISTEMA DE INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SERIENE).....	64
3.3	DIÁRIO <i>ON-LINE</i> DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	68
3.4	PROPOSTA INICIAL DA PC-PAEI.....	72
3.4.1	A inovação e o trabalho colaborativo.....	72
3.5	PROPOSTA INICIAL DA PLATAFORMA COLABORATIVA.....	73
4	METODOLOGIA.....	81
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DO ESTUDO DE CASO.....	84
4.1.1	APAE de Sombrio.....	86
4.1.2	Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	88
4.1.3	Associação de Apoio e Desenvolvimento Integral da Pessoa com Deficiência – AADIPED.....	92
4.2	SUJEITOS DA PESQUISA E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	93
4.3	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE.....	95
4.4	APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DOS QUESTIONÁRIOS.....	97
4.4.1	Entrevistas abertas.....	97
4.4.2	AADIPED.....	98
4.4.3	Gestora pedagógica da rede municipal de Sombrio.....	99
4.4.4	Gerência Regional de Educação – 21 GERED.....	102
4.4.5	Fundação Catarinense de Educação Especial e Estatística.....	105
4.4.6	Entrevistas semiestruturadas.....	109
4.4.7	Respostas das perguntas abertas.....	112
5	PROTÓTIPO PAEI.....	136
5.1	PAEI.....	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
6.1	TRABALHOS FUTUROS.....	146
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICE A - REVISÃO SISTEMÁTICA.....	157
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	184
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIOS AOS PAIS.....	186
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE.....	187
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	188
	APÊNDICE F - PUBLICAÇÕES DA AUTORA.....	189

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo traz informações da pesquisa realizada, primeiramente apresentando a contextualização, a motivação da pesquisa e sua problematização. Em seguida, são expostos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa e, logo após, são indicadas a metodologia e a aderência ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGTIC/UFSC). No final, são descritas a organização do trabalho e a estrutura de apresentação desta dissertação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

A sociedade brasileira está constitucionalmente, desde as últimas décadas, vinculada ao ideal de universalização do acesso à educação para todas as camadas da população. Essa vinculação acompanha os avanços mundiais, nas sociedades contemporâneas, referentes à implementação de políticas públicas que garantam direitos sociais e educacionais para todas as pessoas, inclusive para pessoas com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. Isso ocorre, sobretudo, com a ampliação das chamadas políticas de educação inclusiva, fundamentadas nos princípios da diversidade e dos direitos humanos (PLETSCH; MENDES, 2014).

Essa ampliação é resultado das práticas de fortalecimento da cidadania – e reconhecimento de direitos – que acompanham a tendência de ampliação dos espaços de representação política, abertos pela pressão das lutas sociais. Pode-se afirmar que estamos vivenciando o “Paradigma da Inclusão”. Esse movimento pela inclusão em todos os seus aspectos é mundial e, submetida a esse paradigma, a educação, em todos os seus níveis, agrega mais um desafio a sua complexidade atávica: incluir os excluídos (PLETSCH; MENDES, 2014).

Imersa nesse paradigma, a sociedade brasileira desenvolve-se em ambiente de crescente complexidade. A intensidade das imbricações entre processos sociais, econômicos e políticos e seu impacto na qualidade de vida do cidadão exigem profunda e permanente reflexão, que conduza à expansão das fronteiras do conhecimento e ao aprimoramento das políticas públicas. Essa complexidade propaga-se para o cenário da educação brasileira, ao mesmo tempo em que acena para o direito inalienável de as minorias terem acesso às escolas, e constitui um

desafio repleto de tensões e contradições, num país de enormes disparidades sociais, educacionais e regionais (PLETSCH; MENDES, 2014).

Para Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 16):

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

A educação inclusiva reflete mobilizações nos âmbitos políticos, sociais, culturais e pedagógicos e objetiva combater a discriminação (BRASIL, 2009), assim como propõe mudanças estruturais em um sistema escolar hegemônico, historicamente construído por práticas pedagógicas segregadoras e excludentes, que se contrapõem aos ideais de equidade e igualdade. “Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2015, p. 35).

Ainda para Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 25):

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

Certamente, as mudanças internacionais e legalmente consolidadas por documentos oficiais no Brasil contribuiram para a melhoria de aspectos relacionados à inclusão. A Constituição Federal de 1988, conhecida como “cidadã”, instituiu “preferencialmente” as matrículas das pessoas com deficiências em escolas comuns (BRASIL, 1988).

Considerando-se a influência de diretrizes internacionais, o Brasil assume o compromisso de promover a educação para todos, com políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência da diversidade de alunos no ensino regular (BRASIL, 2008). Baseada em princípios liberais¹, na década de 1990, a educação foi elencada como propulsora para reduzir as desigualdades sociais (PERRUDE, 2013). Segundo

¹ A lógica liberal professava a defesa da escola pública, universal e gratuita, condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades. Entretanto os limites dessa oferta explicitam o descaso com a real efetivação da educação elementar para todos, que nesse contexto ficou caracterizada como um ensino precário, limitado pelas condições estruturais e pela falta de interesse do Estado (PERRUDE, 2013, p. 41). Atribui-se à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições em que vive (SAVIANI, 2007, p. 290).

Pletsch (2014), a educação especial, culturalmente até então mantida pelo filantropismo, passa a ser de responsabilidade do Estado. A partir de 1990, adota-se a expressão “Educação Inclusiva”. Esse novo paradigma passou a ser discutido amplamente, pois entrou em conflito com a realidade das escolas brasileiras, devido à precariedade do ensino e aos números alarmantes do fracasso escolar.

Tais avanços legais certamente contribuíram para romper com paradigmas de exclusão sofridos historicamente pelas pessoas com deficiência. “Foi necessário passar dois milênios e duas guerras mundiais para que os direitos humanos pudessem ser garantidos em documentos oficiais pelos grupos que integram” (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

A figura 1 evidencia as mudanças no processo histórico e aponta a inclusão como característica de uma sociedade democrática.

Figura 1 – Evolução das práticas de inclusão de PNEs na sociedade

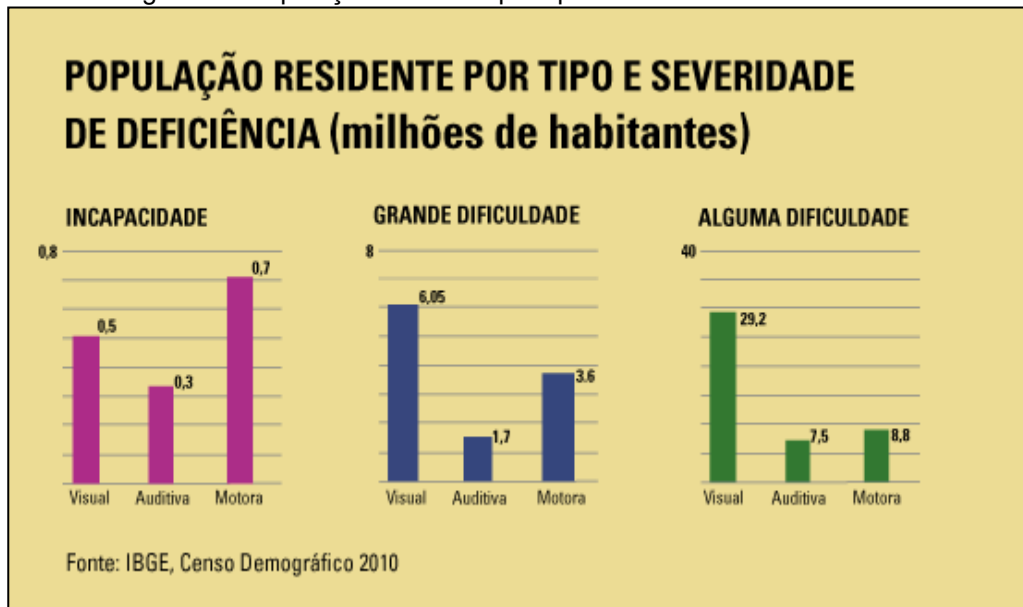


Fonte: SILVA; MIRANDA, 2018.

O Estado determinou o direito à escolarização, mas delegou à escola a responsabilidade de organização (PLETSCH, 2014). No Brasil, em 2010, um número significativo de pessoas (45,6 milhões) declarou ter pelo menos um tipo de deficiência, seja visual, auditiva, seja motora ou mental/intelectual. Com base na autodeclaração dessas pessoas, esse número representa quase um quarto (23,9%) da população do país, um percentual bastante significativo. Desse total, sete milhões residiam em áreas rurais (LOSCHI, 2010).

O gráfico da figura 2 apresenta os tipos de deficiência com seu grau de incapacidade.

Figura 2 – População residente por tipo e severidade de deficiência



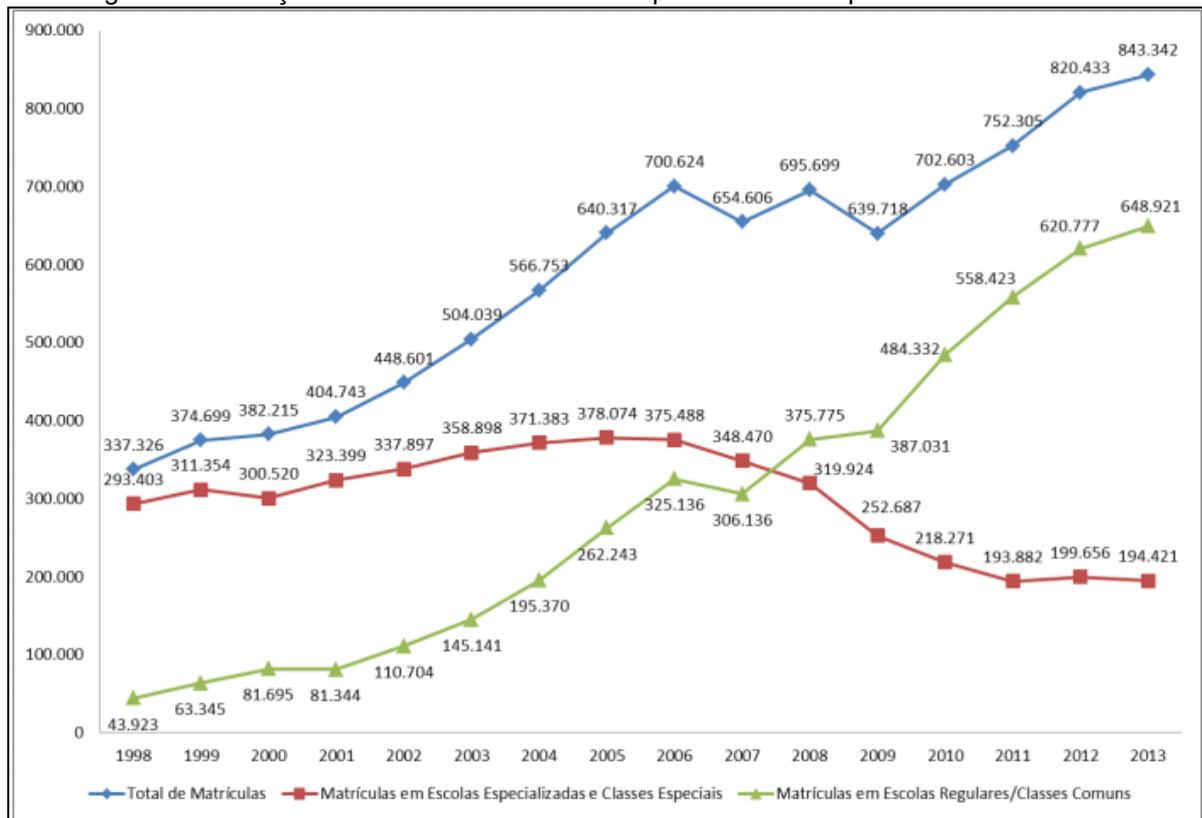
Fonte: LOSCHI, 2010.

A partir da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), todos os alunos com deficiência passaram a ter direito preferencial de serem matriculados na rede regular de ensino. Concomitantemente, o MEC instituiu a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e o número de matrículas aumentou consideravelmente, principalmente no Ensino Fundamental.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Censo Escolar já registrava uma evolução nas matrículas de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verificou-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013.

O gráfico da figura 3 apresenta a evolução das matrículas na esfera pública, no período de 1998 a 2013.

Figura 3 – Evolução das matrículas nas esferas públicas entre o período de 1998 e 2013

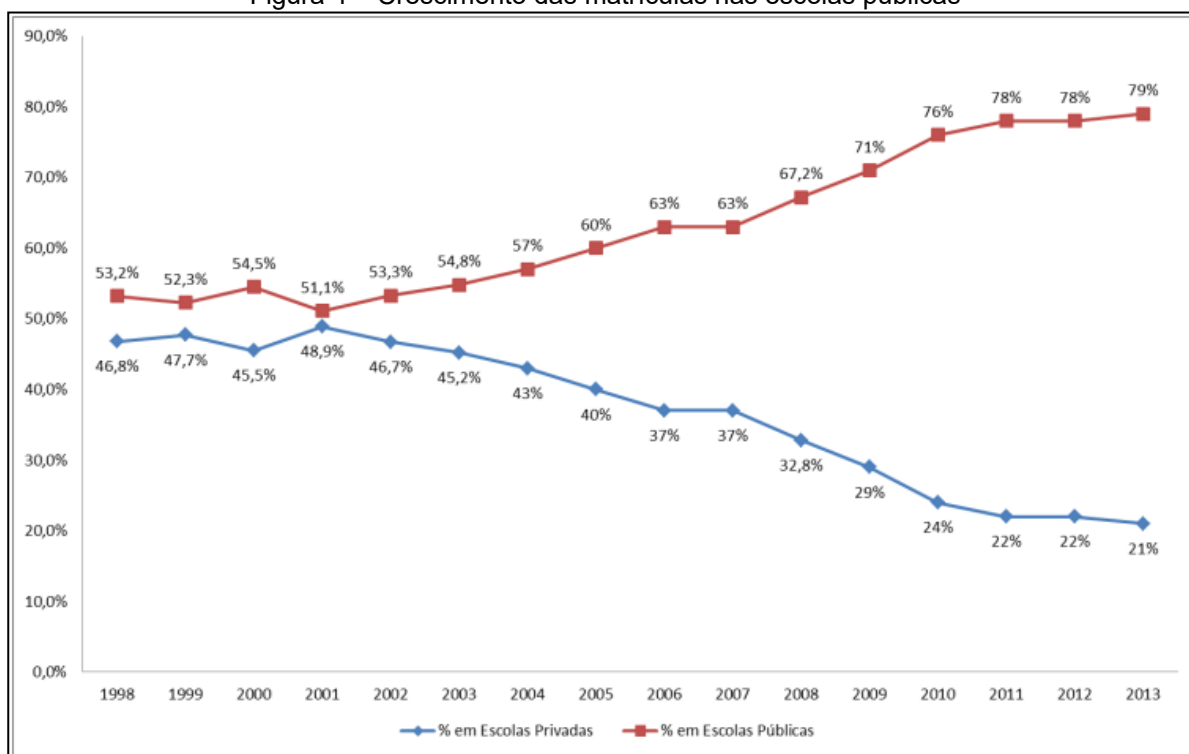


Fonte: BRASIL, 2018, p. 7.

Em relação às matrículas distribuídas entre escolas públicas e privadas, o Censo Escolar de 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014) registrou, em 1998, 179.364 (53,2%) matrículas na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas.

Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, houve um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, alcançando 664.466 (79%) estudantes em 2013, conforme apresenta o gráfico da figura 4.

Figura 4 – Crescimento das matrículas nas escolas públicas



Fonte: BRASIL, 2018, p. 7.

Das matrículas realizadas por etapa de ensino em 2013, constatou-se que 59.959 (7%) foram na Educação Infantil, 614.390 (73%) no Ensino Fundamental, 48.589 (6%) no Ensino Médio, 118.047 (13%) na Educação de Jovens e Adultos e 2.357 (1%) na Educação Profissional e Tecnológica. O Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014) registrou que, entre 2003 e 2012, o número de estudantes matriculados saltou de 5.078 para 26.663, um crescimento de 425%. A evolução das ações referentes à educação especial, nos últimos anos, é expressa no crescimento de 81% no número de municípios com matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 1998, registraram-se 2.738 municípios (50%), chegando a 2013 com 5.550 (99%).

Conforme os gráficos apresentados, no caso do público-alvo da Educação Especial, esse processo se fortaleceu ainda mais após os anos de 2000, com a proposta de inclusão escolar e a ampliação das matrículas no ensino público, em detrimento das matrículas em instituições segregadas (escolas especiais) filantrópico-privadas. Indicadores do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, entre os anos de 2008

e 2011, as matrículas de alunos da Educação Especial em escolas públicas passaram de 54% para 74% (BRASIL, 2011).

O impacto da implementação das ações, no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, traduz-se no declínio das matrículas do público-alvo da educação especial, em escolas e classes especiais, e na ascensão das matrículas desse em classes comuns do ensino regular, conforme dados do Censo Escolar/ MEC/INEP no período de 1998 a 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014). Nesse período, verifica-se o decréscimo de matrículas em espaços segregados, em classes e escolas especiais, saindo de 87% para 23% do total de matrículas do público-alvo da educação especial, bem como o crescimento de 1.262%, no acesso, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação às classes comuns do ensino regular, saindo de 13% para 77%.

Do total de estudantes que são o público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, 55% registram a segunda matrícula no atendimento educacional especializado complementar, e 70% dos beneficiários do Benefício da Prestação Continuada (BPC) com deficiência, entre 0 e 18 anos, frequentam a escola. Ao analisar a taxa de inclusão escolar do público-alvo da educação especial, de quatro a dezessete anos, faixa etária de escolaridade obrigatória, em 2009 registrou-se percentual de 69,1%. Esse percentual foi ampliado em oito pontos em 2010.

Essa tendência de alta manteve-se em 2011, quando foram obtidos cinco pontos percentuais a mais, assim como em 2012, ao atingir 84%, chegando a 85% em 2013. A ampliação do acesso à educação básica e, sobretudo, a melhoria das condições de acessibilidade, favorecendo a participação e aprendizagem, são fatores decisivos para o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior. Observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 26.663 em 2012, aumento de 425% (SANTOS, 2014).

Esse aumento significativo das matrículas no ensino público, segundo Santos e Baptista (2014) e Mendes e Matos (2014), está vinculado às mudanças nas diretrizes federais, especialmente com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), assim como do Plano

Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências, ou Programa Viver sem Limites (BRASIL, 2013).

Todos esses documentos seguem indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2008), a qual foi incorporada como emenda constitucional no Brasil em 2008 (PLETSCH; MENDES, 2014).

Por sua vez, por meio do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, o Ministério da Educação ampliou investimentos para aquisição de equipamentos, recursos de Tecnologia Assistiva (TA), transporte escolar acessível e adequação arquitetônica de prédios escolares, fortalecendo a inclusão escolar das pessoas com deficiência, sobretudo daquelas beneficiárias de programas de transferência de renda, e favorecendo, além de tudo, a ampliação das condições de acesso das pessoas com deficiência à educação superior, nas instituições federais e a expansão da formação de profissionais para o ensino, tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O Plano Viver sem Limite reflete os programas voltados à efetivação da política de inclusão escolar, apoiando a promoção de recursos, serviços e oferta do atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial, matriculado nas redes públicas de ensino regular. Nota-se que o financiamento público da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, tem consolidado uma política de acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino em todo o país. Essa agenda envolve a gestão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, na construção de estratégias, para a garantia de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, nas comunicações e informações.

Desse modo, a política de inclusão torna-se cada vez mais presente nos sistemas de ensino, orientando a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e a formação de professores (SANTOS, 2014). Podemos afirmar, irrefutavelmente, que a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, aqui compreendida muito além do acesso efetivado por meio da matrícula. No passado recente, a principal pauta em debate focava-se no direito à matrícula, muitas vezes negada com naturalidade. Hoje, há base legal solidamente construída, que garante o acesso e desnaturaliza a exclusão. Trata-se, indubitavelmente, de eloquente conquista (SANTOS, 2014).

No entanto, conforme registros de extensas pesquisas realizadas e revisões sistemáticas de bibliografia especializada em Educação Especial, verifica-se que, apesar dos avanços legais e do aumento significativo das matrículas em escolas públicas, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e o modelo de suporte especializado oferecido para esses sujeitos ainda padecem de problemas e limitações de diversas ordens (PLETSCH; MENDES, 2014). Ou seja, o maior desafio da inclusão tem sido a promoção e o acesso à aprendizagem efetiva, o que contribui para a manutenção da ideia de um não lugar para Educação Especial na escola, um esvaziamento do currículo e perpetuação da pedagogia da indiferença (HOSTINS; JORDÃO, 2015).

Assim, a despeito do conjunto de princípios e propostas do poder público, grande parte desses alunos não têm garantidas suas possibilidades de aprendizagem no contexto da inclusão escolar. “A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas” (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 19). Até o presente momento, as pesquisas realizadas indicam que, como resultados da política de Educação Especial no Brasil, passados mais de 40 anos do início da instituição de políticas no setor, o país ainda tem muito que avançar para garantir o direito a uma educação inclusiva com equidade e qualidade (MENDES, 2019).

Dessa forma, a inquietação diante das possibilidades e desafios da Educação Especial propiciou esta investigação. A motivação à realização desta pesquisa vem da formação e da trajetória profissional da autora, graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia Clínica pela Universidade do Sul Catarinense (Unisul). Em 2005, atuou na APAE de Sombrio, no atendimento às crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). A partir de 2006, atuou no Curso do Magistério, na formação de professores. Na Educação Básica, trabalhou com as séries iniciais e sempre a afligiram as dificuldades de aprendizagem, que, muitas vezes, resultavam em fracasso escolar.

Assim, há quinze anos atua como psicopedagoga e, no momento, coordena os núcleos de AEE da rede municipal de Sombrio. Como profissional, percebeu a falta de gestão da escolarização, de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de informações, bem como a dificuldade de comunicação entre os profissionais da educação, da saúde e da família, sobretudo referente ao público-alvo do AEE. Diante disso, surgiu o objeto de estudo desta pesquisa. Trata-se de um assunto com o qual

a autora tem muita familiaridade, além do compromisso de tentar fazer a diferença como educadora, e o desejo de propor inovações para uma escola inclusiva.

A partir dessa motivação, vinculada às dificuldades relacionadas à Educação Especial, com a aprovação para cursar o mestrado junto ao PPGTIC, vislumbrou-se como problema de pesquisa, as possibilidades e alternativas de solução dessas dificuldades, com a utilização de inovações oriundas das tecnologias da informação e comunicação. Ou seja, pensar em como soluções tecnológicas podem apoiar e potencializar estratégias pedagógicas do atendimento educacional especializado (AEE) das escolas, para garantir o acesso de alunos deficientes aos seus direitos e objetivos de aprendizagem (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

Segundo Morin (2001), para reformar a instituição é preciso primeiramente reformar a mente, porém não há como fazê-lo sem que haja uma prévia reforma das instituições. Desse modo, é preciso refletir sobre gestão unidirecional e as práticas pedagógicas pouco democráticas ainda presentes nas escolas.

Para Mantoan (2015, p. 21), “[...] nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações”.

Num contexto de crescentes disparidades, de um lado, uma escola que pretende ser para todos e inclusiva, de outro, o imobilismo ainda existente no âmbito escolar, as TICs surgem como alternativas inovadoras a contribuir para as mudanças educacionais.

Conforme Giroto, Poker e Omote (2012, p. 7):

[...] as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas, dentre elas as que apresentam necessidades especiais.

Assim, a partir do que foi dito e do uso das TICs, como proposta de pesquisa tecnológica, objetiva-se o desenvolvimento do protótipo de uma plataforma colaborativa, como ferramenta de gestão do processo de escolarização, ensino-aprendizagem e inclusão educacional.

A seguir, tem-se a problematização, baseada em reflexões sobre conceitos e dados essenciais, para compreender as políticas públicas e educacionais, na

perspectiva da Educação Inclusiva, bem como os objetivos da pesquisa e a aderência ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Inovação e Comunicação (PPGTIC).

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Apesar do aumento significativo do número de matrículas, a educação inclusiva ainda requer muitos avanços relacionados ao ensino e à pesquisa. Conforme Pletsch (2014, p. 76) “[...], os discursos são vastos, mas as práticas incipientes... [...]”. A pesquisa, juntamente com as inovações tecnológicas, é primordial para se repensar o papel da educação. Uma escola que pretende ter qualidade e ser para todos, necessita primeiramente de mudanças culturais, como repensar a gestão das informações.

Constatou-se que, quando o aluno é aprovado para o ano seguinte ou muda de escola, há uma ausência de informações referentes ao diagnóstico que os caracteriza como público-alvo da educação especial, assim como, documentos (parecer, laudos, receituários) do estudante, necessidade de recursos didáticos adaptados, as evoluções e barreiras que ele se apropriou, dentre outros. Essas informações, muitas vezes, ficam guardadas nos arquivos da escola, em pastas e, raramente, chegam ao conhecimento dos professores, ou chega de forma tardia, o que inviabiliza o planejamento pedagógico inclusivo, limitando o processo de escolarização e desenvolvimento da aprendizagem desse estudante.

Diante do exposto, tem-se o seguinte problema de investigação: como promover e qualificar a gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na educação especial, de forma virtual, integrada e colaborativa, utilizando-se das tecnologias da informação e comunicação?

Para a resolução do problema de pesquisa proposto, os objetivos desta dissertação são descritos a seguir.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Desenvolver protótipo de plataforma colaborativa para contribuir na gestão da escolarização e no processo de ensino-aprendizagem na educação especial da escola pública.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Revisar o contexto histórico das políticas públicas de educação das pessoas com deficiência e identificar os principais conceitos relacionados à Educação Inclusiva.
- b) Relacionar as principais plataformas virtuais existentes, utilizadas pelas congêneres da FCEE e pelas escolas estaduais de SC, que tratam da gestão e do acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial, identificando seus aspectos positivos e negativos.
- c) Desenvolver o protótipo da plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial.
- d) Apresentar o protótipo inicial para os atores envolvidos na Educação Especial (pais, professores, gestores, profissionais clínicos, profissionais de sistemas de justiça, profissionais de instituições especializadas, profissionais de instituições filantrópicas) e identificar as sugestões dos sujeitos da pesquisa para a melhoria do protótipo da plataforma colaborativa.

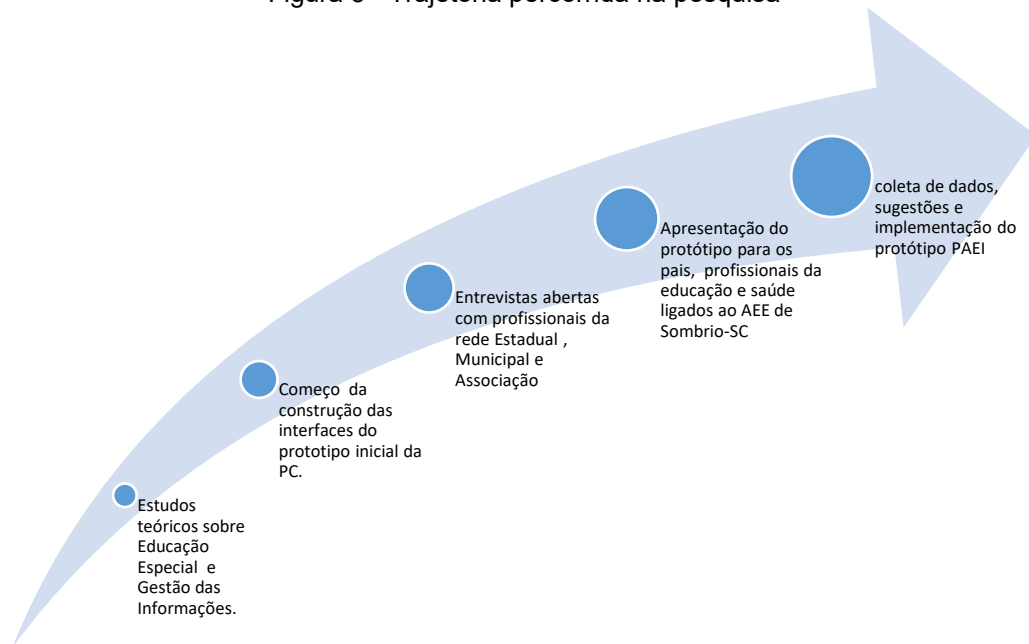
Para cumprir os objetivos propostos, apresenta-se a seguir, uma linha do tempo, com a trajetória metodológica da pesquisa utilizada nesta investigação.

1.4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esta dissertação apresenta um estudo de caso realizado nos três núcleos de AEE da Rede Municipal de Sombrio- SC.

Considera-se o método um caminho para se chegar a determinado fim, e o método científico "o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento" (GIL, 2008, p. 28). Cabe salientar que a Metodologia se encontra descrita no capítulo 4. Entretanto, para melhor compreensão do caminho percorrido neste estudo, na figura 5 apresenta-se a Trajetória percorrida na pesquisa.

Figura 5 - Trajetória percorrida na pesquisa



Fonte: A autora.

Dessa forma, após a definição do problema de pesquisa e justificativa, foram elencados os objetivos, dentre eles, viabilizar a construção do protótipo de uma Plataforma Colaborativa. Assim, iniciaram-se os estudos teóricos sobre a temática, foram realizadas pesquisas bibliográficas e revisão da literatura de forma sistemática, para obter informações e desenhar as interfaces da Plataforma. Posteriormente deu-se a construção inicial do protótipo. Nesse ínterim, foram realizadas cinco entrevistas com profissionais da rede estadual e municipal, assim como um membro de associação AADIPED. Com o protótipo inicial construído, ele foi apresentado aos sujeitos da pesquisa, 10 pais, 110 profissionais da educação e 15 profissionais da saúde, que opinaram sobre a gestão das informações e deram sugestões para implementação do protótipo da PAEI, dado ao seu caráter colaborativo.

1.5 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA DE INOVAÇÃO E COMUNICAÇÃO – PPGTIC

Conforme apresentado, os dados mais recentes sobre a situação da educação básica no Brasil revelam a persistência, no país, de um sistema marcado por grandes discrepâncias na qualidade e na abrangência do serviço oferecido, incapaz de garantir à população o acesso igualitário a uma educação de qualidade. Em que pesem importantes avanços obtidos nas últimas décadas, as desigualdades

promovidas ou reproduzidas pelo sistema manifestam-se em todos os níveis e etapas da educação básica – notadamente, mas não exclusivamente, na rede pública – sempre que dados sobre evasão escolar, qualidade do ensino e condições do trabalho docente são organizados segundo critérios de renda, raça/cor, faixa etária e região geográfica. É necessário haver soluções inovadoras e criativas para os problemas da educação básica brasileira. Pela complexidade desses problemas e pela própria natureza do processo educativo, as propostas devem ter caráter nitidamente interdisciplinar, além de uma previsão clara dos impactos (econômicos, sociais, culturais) que almejam provocar, caso sejam implementadas.

O processo educativo engloba, de um lado, o ensino, no qual se incluem, por exemplo, discussões sobre conteúdo curricular, desempenho do corpo docente, métodos pedagógicos, modalidades de ensino (profissional, a distância etc.), concepções da educação, fundamentos psicológicos, epistemológicos e sociológicos da educação, uso de novas tecnologias, a relação entre educação formal e outras dimensões da vida humana, e de outro lado, a formação docente, na qual se inserem, por exemplo, questões sobre políticas de valorização e capacitação dos (as) professores (as), novas estratégias e métodos de formação docente, interação entre ensino e pesquisa na educação básica, condicionantes socioeconômicos da relação pedagógica.

Dessa forma, esta dissertação é aderente ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia de Comunicação e Inovação (PPGTIC), visto que o programa propõe desafios e inovações embasadas em tecnologias computacionais nas diversas áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar, dividindo-se em três linhas de pesquisa: 1) Tecnologia Educacional; 2) Tecnologia, Gestão e Inovação; 3) Tecnologia Computacional.

Essas linhas de pesquisas diferem-se uma das outras pelo contexto da investigação a ser feita, apresentando como foco a inovação por meio das TICs em três áreas distintas: gestão, educação e computação. Assim, percebe-se a interdisciplinaridade das pesquisas desenvolvidas no programa que visam a promover inovações tecnológicas e propor soluções para a comunidade.

O objeto de estudo converge com a linha de pesquisa Tecnologias Educacionais, a qual envolve o estudo, a concepção, o desenvolvimento e a construção de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem. O objetivo é auxiliar a fomentar o desenvolvimento de habilidade e competências, para o uso de tecnologias

como apoio a inovações educacionais, tais como o Hardware e o software no contexto educacional, nos diferentes níveis de educação.

Assim, a presente dissertação insere-se na linha de tecnologia educacional do PPGTIC e, em particular, na área de desenvolvimento e construção de materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem, visando à criação de um protótipo de plataforma colaborativa para uso na Educação Especial. Na UFSC - Campus Araranguá – SC, o projeto está vinculado a alunos da graduação e ao grupo de pesquisa Mídia e Conhecimento.

Quanto ao objetivo proposto, para haver inovação uniram-se trabalhos da área de Tecnologias Educacionais, Tecnologia Computacional e Gestão de Inovação.

Como já foi dito, a pesquisa objetiva inova no uso de plataformas interativas e colaborativas, com o intuito de se obter uma inclusão efetiva de alunos da Educação Especial. Percebendo-se, então, a importância em se fazer pesquisas interdisciplinares, ampliando os conhecimentos já existentes.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Além da presente introdução, a pesquisa está organizada na seguinte sequência:

Capítulo 2 – Aborda a descrição da fundamentação teórica desta pesquisa, por meio de uma revisão sistemática acerca das perspectivas e barreiras na gestão da educação inclusiva. Apresenta os principais estudos da área: Inclusão, Ensino Inclusivo, Educação Inclusiva e Plataformas Colaborativas e Gestão na Educação Inclusiva.

Capítulo 3 – Descreve as plataformas educacionais utilizadas na gestão da escolarização em Santa Catarina e o protótipo inicial da Plataforma Colaborativa.

Capítulo 4 – Descreve a proposta metodológica e os procedimentos de coleta e análise de dados, a descrição do campo de pesquisa, os sujeitos participantes, e discute os resultados das entrevistas e dos questionários.

Capítulo 5 – Apresenta a proposta do protótipo PAEI, embasada nas sugestões dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Capítulo 6 – Trata das considerações finais e aponta trabalhos futuros.

2 INCLUSÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos conceituais que nortearam a execução do estudo. O enfoque teórico escolhido, para o tratamento das questões centrais deste trabalho, remete a um olhar sobre as temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e Educação Especial, ao seu contexto histórico, à institucionalização de políticas públicas de universalização do acesso ao ensino regular das pessoas com deficiência, concluindo com os desafios atuais de garantias de um ensino de qualidade.

2.1 PERSPECTIVAS E BARREIRAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTADO DA ARTE EM 2018

Procurou-se desenvolver uma revisão de forma sistemática da literatura, com o intuito de constatar quais os construtos teóricos mais apontados e discutidos na área de Gestão da Educação Inclusiva, e para isso, eles foram pesquisados em três bancos de dados acadêmicos. Sabe-se que um dos maiores desafios da educação inclusiva, não apenas em nível nacional, mas também mundial, são o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições escolares. Mesmo com possíveis avanços nas políticas públicas, considera-se ainda uma longa trajetória a ser percorrida para que os objetivos da educação inclusiva possam contemplar as diretrizes nacionais e internacionais. Portanto, para a organização da busca, coleta de dados, resultados, análise e síntese do estudo, utilizou-se o método Systematic Search Flow (SSF). A exploração nas bases de dados foi realizada em 17 de novembro de 2017.

Para o desenvolvimento da revisão de forma sistemática, também se utilizou o método SSF. Segundo Ferenhof e Fernandes (2016, p. 1), “[...] o método SSF foi desenvolvido com o intuito de sistematizar o processo de busca ou buscas à base de dados científicas a fim de garantir a repetibilidade e evitar viés do pesquisador”. Essa plataforma foi criada para realizar a busca das referências nas bases de dados.

A figura 6 apresenta as quatro fases e oito atividades desse método:

Figura 6 – Método SSF – Systematic Search Flow.



Fonte: FERENHOF; FERNANDES, 2016.

A utilização do software EndNote X8 propiciou o gerenciamento de informações e o tratamento das referências encontradas. Ferenhof e Fernandes (2016) salientam que essa ferramenta se integra às bases de dados consultadas online e permite a importação dos metadados, bem como agrupar as referências de diversas formas. A produção da escrita científica ganha um novo significado, pois a lógica que a ferramenta proporciona impulsiona e facilita a construção teórica.

O caminho percorrido para essa revisão de forma sistemática procurou seguir os seguintes passos:

- 1) Mapear a literatura, compondo as questões de pesquisa de interesse, as palavras-chave e um conjunto de critérios de inclusão e exclusão. Utilizaram-se, como critério de inclusão, resumos de artigos acadêmicos publicados em inglês, espanhol e português e que tratam de políticas públicas inclusivas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, além de práticas de inclusão dos jovens trabalhadores nas empresas e em outros ambientes. Procurou-se excluir os estudos relacionados à gestão hospitalar e aqueles que não cumpriram os critérios de inclusão. As palavras-chave utilizadas foram: “*gestion*” AND “*education*” AND “*inclusion*”. Os bancos de dados utilizados foram *Scopus*, *Web of Science* e *Scielo*. Foram representados como critérios de exclusão a literatura cinzenta, como relatórios, livros e pesquisas não acadêmicas,

assim como conteúdos em outros idiomas, dos mencionados na pesquisa. Além disso, uma folha de cálculo foi produzida, consistindo em aspectos-chave relacionados ao objetivo da pesquisa.

- 2) Acessaram-se os três bancos de dados, por meio das combinações das palavras-chave. Ao verificar as combinações das palavras-chave no título e no resumo, a revisão resultou em 62 documentos, sendo 5 duplicados, 17 desalinhados, com delineamento atemporal de publicação.
- 3) Procurou-se examinar os títulos, os resumos e as palavras-chave dos respectivos documentos e certificar-se de que atendiam ao objetivo da busca, reduzindo o número de documentos para 40.
- 4) Os 40 artigos foram lidos pela autora e codificados de acordo com os critérios de análise de conteúdo especificados.
- 5) Após a análise, elaborou-se uma folha de cálculo com os aspectos-chave relevantes para a pesquisa. Esse processo de revisão incluiu uma gama de estudos disponíveis. Constatou-se a magnitude de diferentes abordagens e as contribuições para a literatura da gestão em educação inclusiva.
- 6) A etapa final consistiu na elaboração dos resultados.

Esse estudo identificou os principais construtos teóricos discutidos nas três plataformas de dados, a fim de perceber as barreiras e as perspectivas da temática gestão e educação inclusiva.

A elaboração da folha de cálculos propiciou a percepção de que os trabalhos na área de Gestão e Educação Inclusiva não somente apontam barreiras, mas também retratam ações inovadoras apoiadas por iniciativas públicas e privadas. Foram elencados vários construtos nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil, como: Educação Infantil, formação de professores e capacitação continuada, Educação a Distância (EAD), Gestão e Avaliação no Ensino Superior, políticas públicas de inclusão como a Lei das Cotas. Além disso, destacou os avanços e as perspectivas do projeto Incluir em São Paulo e relatou a insuficiência do Programa Bolsa Família na construção da cidadania.

A análise dos trabalhos permitiu a percepção da importância da gestão democrática e inclusiva para a educação, pois revelou a necessidade de discussão da escolarização do currículo e políticas de educação inclusiva, indicou a necessidade de incluir as inovações digitais e citou um caso de sucesso (a preservação de memórias por meios digitais em uma cidade do estado do Rio de Janeiro). Além disso,

salientou ações promissoras como a escolarização na Colômbia, o acesso à educação para os indígenas na América Latina e as políticas nas empresas, para oportunizar o trabalho laboral para pessoas com deficiência.

Esses aspectos mostraram resultados positivos e que apontam um norte para a construção de uma educação para todos, mas, nos documentos, foram mostradas barreiras para a participação pública no Brasil e, apesar dos estudos e das iniciativas, há dificuldades na inclusão de pessoas com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem, além da urgência de adequação e adaptação curriculares.

Diante do exposto, porém, é confortante saber que a produção científica ainda é recente e requer novos estudos para desenvolver políticas públicas de gestão como potencial preventivo. No contexto atual, podemos dizer que a forma como são geridas as políticas públicas inclusivas na educação impacta toda a sociedade, pois norteia as ações educativas.

Dessa forma, o estudo expôs a magnitude de diferentes abordagens para contribuir na literatura da Gestão e Educação Inclusiva e indica diretrizes promissoras para futuras pesquisas. Como proposta linear de continuidade para o presente trabalho, ressalta-se a importância de pesquisar a escolarização das pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e ou Altas Habilidades para a sociedade tornar-se inclusiva de fato.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola para todos representa uma inovação educacional, pois aponta a necessidade de mudanças estruturais em todo o contexto escolar (MACHADO, 2013). Considerando as particularidades de cada tempo e lugar, as ideias de Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial não podem receber os mesmos conceitos e tampouco as mesmas práticas.

Rogalski (2010) define inclusão como um processo que oferta a escolarização no ensino comum para todos, percebendo que é possível aprender junto, mesmo tendo objetivos diferentes e necessitando de processos diferenciados.

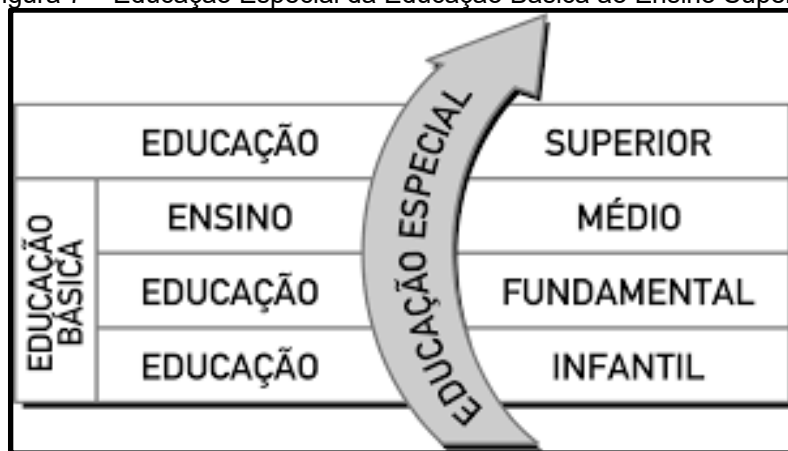
Glat et al. (2007) definem Educação Inclusiva como um processo de reformulação de todos os aspectos que constituem a instituição escolar, envolvendo a gestão de cada unidade e os sistemas educacionais. “A Educação Especial, portanto, refere-se especificamente aos estudantes com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação” (CAPELLINI, 2019, p. 18). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7) considera:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A figura 7 apresenta a Educação Especial como modalidade de ensino: ~

Figura 7 – Educação Especial da Educação Básica ao Ensino Superior



Fonte: MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006.

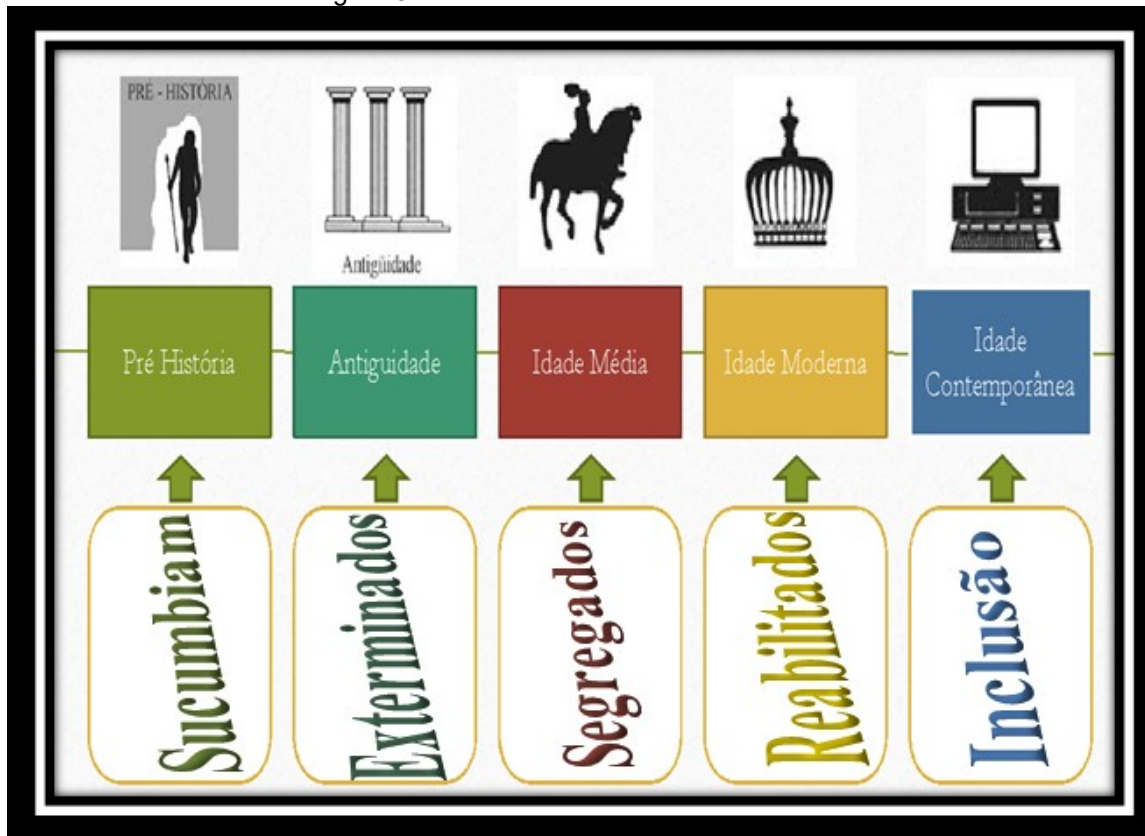
A temática da deficiência sempre esteve presente na sociedade. Ao longo da história, o processo de escolarização das pessoas com deficiência desenvolveu-se em várias etapas. Dessa forma, conhecer como foi concebida a educação para pessoas com deficiência, em cada momento histórico, permitirá compreender os debates da atualidade e porque é necessário inovar, criar novas perspectivas e percorrer diferentes caminhos para efetivar a inclusão de fato.

Conforme Rodrigues e Capellini (2019, p. 2):

Nas primeiras organizações sociais, de acordo com a necessidade e a cultura de cada povo, as pessoas com qualquer tipo de deficiência eram exterminadas. Com o passar do tempo, por razões religiosas e políticas, mudanças ocorreram no tratamento às pessoas com deficiência. A evolução científica e as revoluções sociais culminaram com a convicção de que seria um direito o oferecimento da educação para todos chegando, aos nossos dias, com a inclusão da pessoa com deficiência no sistema escolar comum, como um direito inalienável, presente nos documentos oficiais.

A figura 8 demonstra os períodos históricos que marcaram a exclusão, a segregação e a integração até o paradigma atual da inclusão.

Figura 8 – Períodos históricos e a deficiência



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Vive-se o paradigma inclusivo, embora exista uma interconexão entre os períodos, pois o presente traz resquícios do passado de forma sutil e, por vezes, preponderante (JANNUZZI, 2012).

As primeiras ações educativas, inseridas em um contexto social e econômico mais amplo, foram dispostas para uma demanda singular, apoiada pela iniciativa privada. Enquanto outros deficientes recebiam proteção em asilos e hospitais impulsionados por ações filantrópicas, que em um país de desigualdade social insiste em manter suas imutáveis marcas (JANNUZZI, 2012).

O Brasil, em seu vasto território, tem proposto inovações por meio de políticas públicas educacionais. Produziu documentos oficiais nas esferas federal, estadual e municipal, como leis, decretos, portarias, resoluções, publicações, entre outros. Apesar de existir farta legislação sobre a inclusão educacional, esta por si só não basta, pois como afirmam Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 16), “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 social”.

Dada a cultura regional, com características peculiares e interpretações diversas, tais referenciais contaram com a participação de pessoas com deficiência e/ou atuantes na sociedade. Como afirma Mantoan (2015, p. 27), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional”.

O quadro 1 apresenta a trajetória da educação especial no Brasil.

Quadro 1 - Trajetória da educação especial no Brasil

1854	O imperador funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro.
1857	Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), no Rio de Janeiro.
1926	Primeiros atendimentos especializados a pessoas com deficiência mental no Instituto Pestalozzi.
1945	Primeiro atendimento educacional especializado a pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.
1948	ONU – Declaração dos Direitos Humanos, afirma a educação como um direito de todos.
1954	Fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.
1961	LDBEN, Lei n. 4.024/61 – 2 artigos (“excepcionais” dentro do sistema de ensino). Lei n. 5.692/71, “tratamento especial” (reforça as classes especiais).
1973	MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), permanecendo a concepção de “políticas especiais”.
1988	A Constituição Federal de 1988 garante a educação como um direito de todos e o atendimento educacional especializado.
1989	Aprovação da Lei n. 7.853, a qual preconiza o preconceito como crime.
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien. ECA – Afirma a obrigatoriedade da família em matricular os filhos na escola.
1994	A Declaração de Salamanca, na Espanha, influenciou a formulação de políticas públicas educacionais no Brasil e estabeleceu metas para a educação para todos. É publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, organização de currículos, métodos, recursos, para atendimento dos alunos e suas necessidades. Terminalidade de conclusão, aceleração de estudos, atendimento para superdotados e Atendimento Educacional Especializado.
1999	Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n. 7.853/89 (após uma década é regulamentado). A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001, elimina formas de discriminação e garante o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2000	Lei n. 10.048 – atendimentos prioritários em locais públicos; e Lei n. 10.098, critérios de acessibilidade física regulamentados pelo decreto n. 5.296/12/02.
2001	Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que torna obrigatória a matrícula dos alunos na rede regular de ensino.
2002	Resolução CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Lei n. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais. A Portaria n. 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille.
2003	É implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com formação de professores para atuar na educação Inclusiva.
2004	O Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Decreto n. 5.296/04 regulamentou as Leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, criando critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades.

2005	Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, formação e organização do ensino de libras no ensino regular. Com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.
2006	Política de Santa Catarina.
2007	É lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais e acessibilidade arquitetônica. Benefício de Prestação Continuada – BPC, entre outros pontos. O Decreto n. 6.094/2007 estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - garante Atendimento Educacional Especializado, dentre as demais garantias de escolarização nas classes regulares de ensino.
2012	Lei n. 12.764/12 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Espectro Autista.
2015	Lei n. 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas, garantindo direitos e acessibilidade, eliminando as barreiras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Jannuzzi (2012, p. 141), “no Brasil, entre 1960 a 1980 consolidou-se o modelo de desenvolvimento urbano industrial”, pois havia a necessidade de escolarização. Então, discutiu-se a normalização².

Entre o marco legal, a primeira Lei Brasileira de Inclusão representou um avanço e recomendou, no título X, artigos 88 e 89, referência à educação para os “excepcionais”, dentro do sistema de ensino.

Para Mantoan (2015, p. 26), o uso do vocábulo

[...] “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência.

Debates e críticas aos conceitos de normalização e integração começaram a surgir, pois estes não exigem modificações da sociedade. Como constata Sasaki (2010, p. 33):

A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social, sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade). Isso reflete o ainda vigente modelo médico de deficiência.

² Por outro lado, o conceito de normalização, oriundo da Dinamarca, propagou, principalmente às pessoas com deficiência mental, a ideia de que estas poderiam viver normalmente em sociedade (PEREIRA *et al.*, 1980).

Os anos 1980 são conhecidos como a década da pessoa com deficiência, e cabe frisar que, no mesmo período, configurou-se o neoliberalismo. Surgiu um discurso internacional sob a égide da referida educação com qualidade total e sociedade do conhecimento, todavia desconsiderando as mazelas do Brasil (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

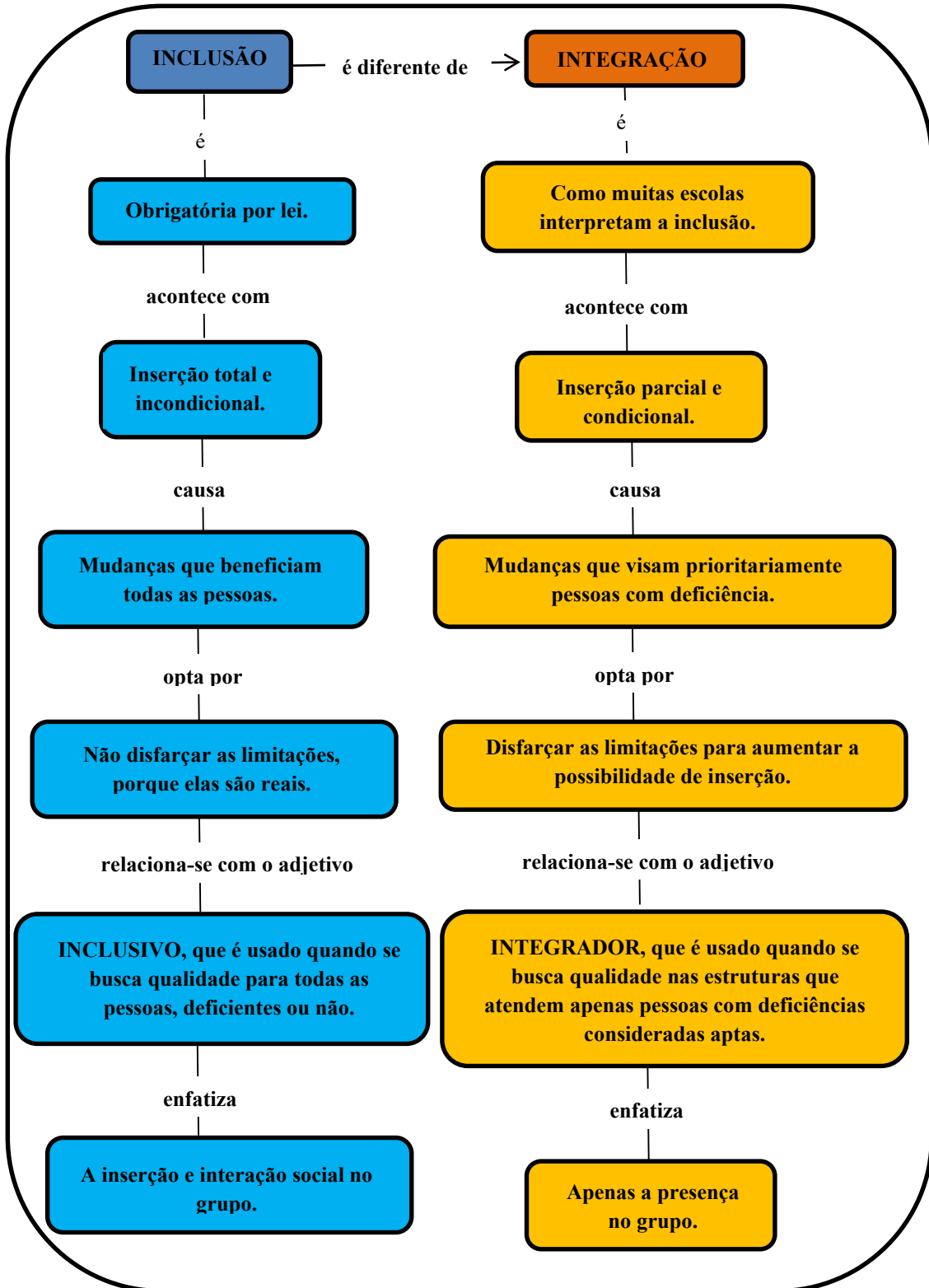
A década de 1990 enfatiza que todos os alunos devem estar na escola. No entanto, o Estado exime-se de tal responsabilidade. O aluno pode estar na escola, porém não pode questionar sobre sua aprendizagem, o que legitima o fracasso escolar e naturaliza a exclusão (PLETSCH, 2014). Apesar do caráter progressista, a Educação para Todos anuncia também o empoderamento das minorias.

2.2.1 Integração e inclusão: em busca do empoderamento

Os termos integração e inclusão assemelham-se, porém, expõem a implantação de ocorrências e se fundamentam diferentemente ao posicionar-se teórica e epistemologicamente (MANTOAN, 2015). Como esses termos têm sido utilizados muitas vezes de maneira equivocada, é fundamental explicitar essa diferenciação.

A figura 9 evidencia essas diferentes concepções.

Figura 9 – Diferença entre inclusão e integração



Fonte: (DAL'SANT, 2012, adaptado).

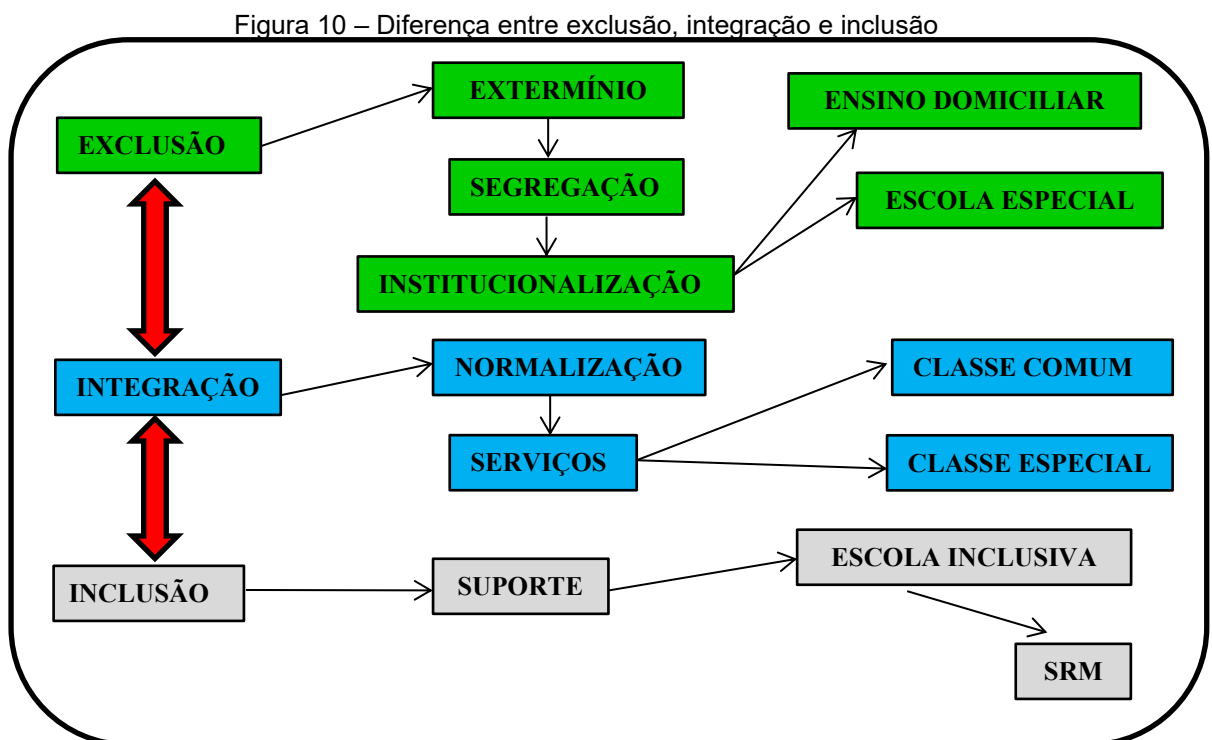
A equiparação de oportunidades, em que os processos sociais deveriam ser acessíveis a todos, está declarada pelo MEC/CNE/CEB, 2002, no livro de Jannuzzi (2012, p. 196):

[...] de equilíbrio, um benefício da igualdade de oportunidade que considera as situações concretas, a diversidade e mesmo as diferenças individuais. A equidade é um conceito que torna igualitária, e ao ser aplicado em caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma nova relação, agora mais igualitária, onde haveria uma relação de desigualdade.

Segundo Rezende et al. (2013), e diante do exposto, todos os alunos têm direito à escolarização, “[...] nesse sentido, a inclusão pressupõe uma modificação na sociedade e um esforço não mais unilateral (somente da pessoa com deficiência)”.

A diferença entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência e reforça a vigência do paradigma tradicional dos serviços educacionais (MANTOAN, 2015 p. 24). Entretanto, a orientação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2008) ressignifica esse processo, pois ele se dá dentro dos paradigmas inclusivos.

A figura 10 demonstra essa diferenciação:



Fonte: (MACIAS, 2013, adaptado)

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para se esclarecer o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher

indistintamente todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino (MANTOAN, 2015, p. 29).

A figura 11 evidencia as diferentes concepções e proclama a inclusão com um avanço em relação à integração:



Fonte: REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2019.

Agora, a concepção de deficiência não é mais focada no sujeito e na sua responsabilidade de ter de se moldar à sociedade. Segundo Kuhnen (2016, p. 38): “A concepção da deficiência passa a ser embasada no princípio segundo o qual o deficiente é o diferente como resultado da multiplicidade ou diversidade cultural”.

A figura 12 elucida como a educação para a diversidade contribui para a cidadania.

Figura 12 – Escola inclusiva na formação do cidadão pleno de direitos e deveres para com a sociedade



Fonte: (LIMA; CÓRDULA, 2017).

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU apresenta como propósito: “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). O

Decreto n. 6.949 de 2009, em seu artigo primeiro, traz o seguinte conceito de deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Significativos avanços levaram à criação de escolas para todos, princípio fundamental da inclusão. Segundo Fonseca (1995), a escola passa a ter o compromisso de atender à diversidade humana, de se adaptar às necessidades individuais dos alunos e não mais segregar ou excluir aqueles que não aprendem, porque essa atitude acaba por negar seu papel enquanto instituição social.

2.3 DIGNIDADE E ESCOLARIZAÇÃO

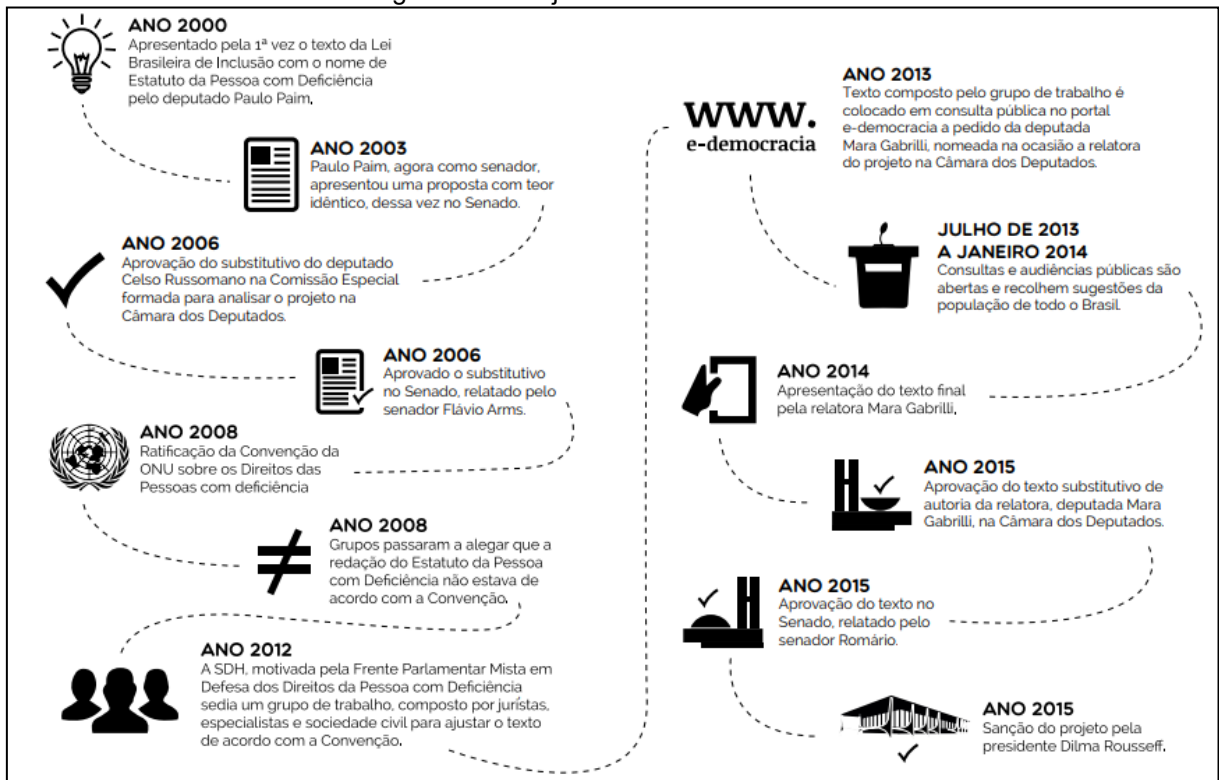
A Constituição Federal de 1988, no seu artigo primeiro, inciso III, confere a todos os cidadãos os direitos e garantias para a dignidade da pessoa humana, a qual é outorgada às pessoas pelo ato do nascimento (BRASIL, 1988).

Tal princípio garante a todos o direito a acessos sociais como lazer, habitação, saúde, educação, entre outros. Ter uma vida digna, dessa forma, é tê-la reconhecida e aplicada todos os dias. A Lei Brasileira da Inclusão (LBI) recomenda a formação de conselhos para a pessoa com deficiência, como forma de garantir esses direitos fundamentais. Embora seja uma lei recente, ela esperou um longo período para ser votada.

Influenciada pela Convenção de Nova York, ocorrida em 2007, a sociedade se organizou e as discussões da LBI iniciaram com o PL lançado pelo deputado federal Paulo Paim, em 2000.

A figura 13 apresenta a trajetória da LBI.

Figura 13 – Trajetória da LBI no Senado



Fonte: BRASIL, 2015.

Passados 15 anos, o Congresso Nacional realizou a votação com a maioria absoluta dos membros. O direito à igualdade é oriundo do direito à diferença. Essa deve servir para a promoção e garantia dos direitos, e não para excluí-los.

Nesse sentido, Santos (2003, p. 56) diz que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Segundo Piovesan (1998), há três vertentes de concepção da igualdade: a igualdade formal reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei”, referindo-se à abolição de privilégios; a igualdade material, relacionada ao ideal de justiça social e distributiva, ou seja, igualdade pelo preceito socioeconômico; e igualdade material, a qual se refere a identidades como gênero, idade, raça, etnia e demais fundamentos.

Pela igualdade, as pessoas têm o direito de ser diferentes e não discriminadas. Os cidadãos com deficiência foram, ao longo da história, os mais discriminados e marginalizados. Os estereótipos e os preconceitos os conduziram à desvalorização. Em grande medida, a discriminação baseia-se na ideia preconcebida de que as pessoas com deficiência, pelo fato de terem necessidades específicas, não

podem esperar ter os mesmos direitos e/ou aspirações que os demais (PIOVESAN, 1998).

A inclusão refere-se à oportunidade e igualdade para todos os cidadãos. “Somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais” (CARVALHO, 2008, p.23). Todas as pessoas têm direito à escolarização, independentemente de suas diferenças.

2.3.1 Contradição entre identidade e diferença

A “Escola para Todos” constitui um paradigma universal para uma sociedade democrática norteada pelos direitos humanos, pois “[...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

A inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino impede os demais de experimentar a riqueza das diferenças, pois ressalta que na diferença existe a aprendizagem (SANTA CATARINA, 2006).

No entanto, a escola pautada na homogeneização utiliza a desigualdade em argumento da inclusão, descaracterizando a individualidade do sujeito. Conforme Mantoan (2015, p. 35), “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais”.

Mas quem determina o que é ser diferente? Freire (2002, p. 58) já questionava o determinismo:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura toma parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Camargo (2017, p. 1-2), por sua vez, enfatiza a construção do sujeito e o trabalho com a identidade. “Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que deem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes”.

Mantoan (2004, p. 7-8) agrega ao dizer que “[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

É fundamental conhecer o aluno antes de tudo, identificar suas potencialidades e estimulá-lo com novas metodologias, para que ele possa superar as dificuldades, aprender e permanecer na escola. “Se queremos que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24).

Segundo Pletsch (2014), o debate sobre a igualdade e as diferenças, a gênese e as conotações políticas da proposta de educação inclusiva merece aprofundamento. Após mais de uma década em implementação, a discussão sobre inclusão ainda ocorre de forma vaga, com alusões abstratas em favor da valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação. Portanto, é necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, bem como uma análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira.

É importante que a escola incorpore, em seu currículo e projeto político pedagógico (PPP), planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação, ou seja, ações que proporcionem uma aprendizagem significativa a todos, mesmo àqueles com deficiência. Esse processo requer o envolvimento de toda a comunidade escolar – gestores, professores, pais – e de profissionais da área da saúde, e não somente profissionais da Educação Especial.

Partindo desse pressuposto, Glat e Pletsch (2010) ressaltam que a inclusão de alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem e/ou comportamentais e altas habilidades no contexto do ensino regular sigam três elementos centrais: presença, participação e construção de conhecimentos. A presença na escola rompe com o isolamento do ambiente privado e insere o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; a participação depende do oferecimento das condições necessárias para que o aluno realmente possa interagir e participar das atividades escolares; e sem a construção de conhecimentos, pouco adiantará a presença e a participação. Assim, só haverá de fato inclusão se forem ofertadas condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento fundamentadas na interação e nos

saberes ali construídos, e não somente na socialização. Glat, Pletsch e Fontes (2007) corroboram essa visão, ao dizer que inserir o público-alvo da educação especial, significa promover a mediação cultural e social para a construção de aprendizagens significativas e que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia e cidadania.

Em cada época o conceito de deficiência adquiriu diferentes significados. No contexto brasileiro atual, a educação está referendada por movimentos sociais mais amplos e amparada na equidade. Dessa forma, a inclusão escolar só pode se tornar significativa quando proporciona a aprendizagem aos alunos, de modo a atender às particularidades de cada estudante (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

2.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências em seu artigo primeiro, traz o dever do Estado com a educação das pessoas consideradas público-alvo, as seguintes diretrizes:

- I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
 - II – aprendizado ao longo de toda a vida;
 - III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
 - IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
 - V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
 - VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
 - VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
- [...]
- § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

As diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica de 2009 conceituam o público-alvo do AEE da seguinte forma:

- a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b) Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou nas estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c) Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 2).

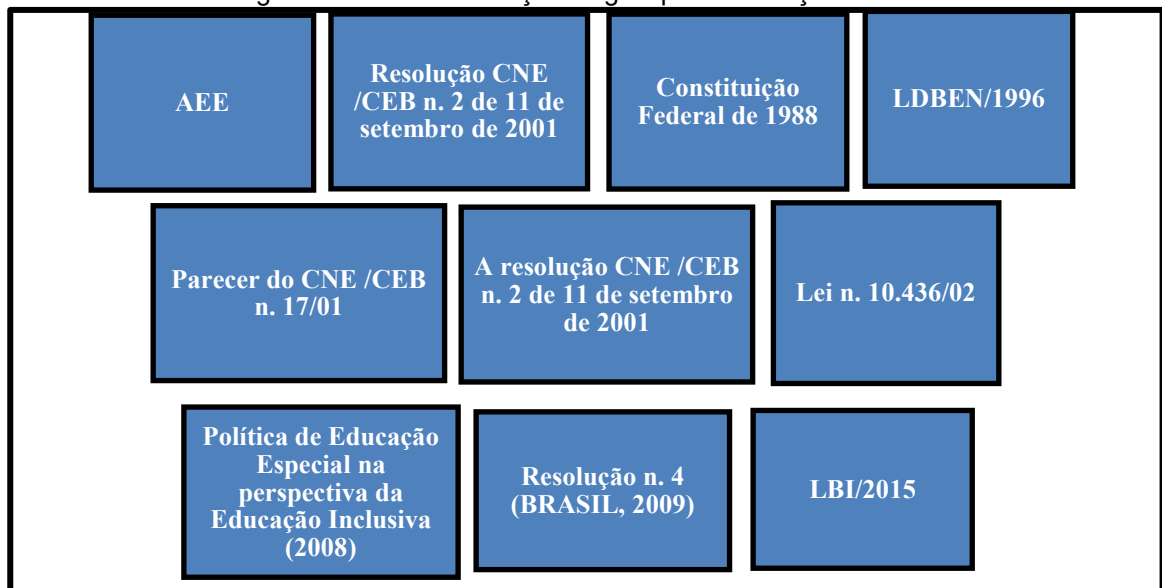
O atendimento disponibilizado ao professor objetiva o subsídio à educação do aluno, com suporte à ação pedagógica do professor de classe regular, que será orientado a empregar estratégias e/ou recursos diferenciados para suprir as necessidades educacionais: deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme já mencionado (POKER et al., 2012).

2.4.1 Os marcos legais e o AEE

O AEE objetiva promover a autonomia do aluno e constitui oferta obrigatória da rede regular de ensino (BRASIL, 2008). O atendimento deve estar contemplado no projeto político-pedagógico (PPP) da escola e ser organizado pela professora do AEE.

A figura 14 demonstra documentos legais que preconizam o AEE:

Figura 14 – Recomendações legais para instituição do AEE



Fonte: Elaborada pela autora.

A Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo um capítulo que aborda a Educação Especial. Nesse

capítulo, consta que a instituição de ensino deve oferecer uma estrutura adequada para atender às necessidades específicas, acesso igualitário aos programas sociais disponíveis aos diferentes níveis de ensino e professores com formação adequada. Para atender a toda essa demanda é necessário realizar alterações na estrutura, na metodologia de ensino e flexibilidade no currículo – Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996).

Neste período, documentos elaborados em âmbito nacional e internacional traçaram novas diretrizes à educação especial. A Política de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva elaborada pelo Ministério da Educação – MEC, publicada em janeiro de 2008, considera a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação Básica e também como atendimento educacional especializado.

O atendimento é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)³. Tal sala é assim nomeada em virtude de sua flexibilidade na acessibilidade e no atendimento curricular. Deve ser disponibilizada na respectiva sala de Tecnologia Assistiva (TA), com serviço de tradutor e intérprete de libras, ajudas técnicas, entre outros. A SRM pode estar localizada na escola em que o aluno estuda, na escola mais próxima ou em um centro especializado, individual ou em pequenos grupos, no período do contraturno (BRASIL, 2001, p.140).

O MEC publicou, em 2008, a proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso II, já preconizava o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). § 1 Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2 O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3 A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. § 3 A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

³ Na perspectiva de uma escola inclusiva, o MEC implantou as “Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais e estaduais com o propósito de apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto no inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB n. 2/2001” (BRASIL, 2001, p. 12). Essas salas constituem o espaço físico em que é realizado o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Segundo o MEC, elas compreendem “um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação” (BRASIL, 2001, p. 14).

A Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), instituiu o AEE, e a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), as diretrizes operacionais.

2.4.2 Perfil profissional do AEE

De acordo com a Resolução n. 4, no artigo 12, o professor do AEE deverá ter formação em Educação Especial e realizar constantemente formação continuada (BRASIL, 2009).

O artigo 13 dá as seguintes atribuições:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 4).

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva à escolarização. Os objetivos consistem em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2001, p. 17).

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação do profissional, de acordo com formação em área específica, com diversos conhecimentos, conforme apresenta o art. 13, da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

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

A LBI, no artigo 28, inciso VII reafirma o papel do professor do AEE: “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 35).

Apesar de todos os esforços para proporcionar uma educação inclusiva, sabe-se que ainda há um vasto caminho a ser trilhado. No entanto, cabe destacar a contribuição histórica da APAE no Brasil, dados marcantes da Educação Especial em Santa Catarina, assim como da FCEE, e expor dados da inclusão na região da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC).

2.4.3 Surgimento das APAEs

A primeira APAE surgiu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, por meio de um movimento liderado por Beatrice Bemis, que havia chegado ao Brasil procedente dos Estados Unidos, fazia parte do corpo diplomático norte-americano e era mãe de uma pessoa com Síndrome de Down. Nos Estados Unidos, ela já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos. Influenciado por Berenice, um grupo de pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, com objetivo de realizar trabalhos voltados às pessoas com deficiência.

A formação de novas APAEs deu-se por meio de congressos, encontros, cursos e palestras que viabilizaram os mecanismos de garantia dos direitos de

cidadania da pessoa com deficiência no Brasil. O movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos Estados. Atualmente, existem mais de 2000 disseminadas pelo país, prestando serviços nas áreas de saúde, educação e assistência social, voltados à pessoa com deficiência intelectual, múltipla e Transtornos do Espectro Autista (TEA).

2.5 ATENDIMENTOS OFERECIDOS PELAS APAES

A APAE tem por missão promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária. Possui autonomia administrativa e jurídica perante a administração pública ou privada, na comunidade em que ela está inserida, sendo proibido qualquer vínculo que comprometa a filosofia e os objetivos do movimento. O nome APAE é patenteado pela FENAPAES e é por ela que é concedido o direito de utilização do nome, símbolo e sigla que depois de filiada passa a receber orientações (CLEMENTE JÚNIOR; FERREIRA, HANSEN, 2016).

De acordo com a Federação Nacional das APAEs, essas têm como compromisso promover, de forma contínua, a qualidade de vida das pessoas com deficiências, preferencialmente intelectual e múltipla, nos respectivos ciclos de vida das crianças, adolescentes, adultos e idosos da comunidade, na qual ela está inserida. Assim, as pessoas com deficiência recebem atendimento e atenção das APAEs, que por meio de recursos da comunidade e prefeituras, estabelecem fatores para ampliar a acessibilidade, eliminar os fatores e promotores de exclusão, garantir a dignidade e o exercício da cidadania, bem como para assegurar os cumprimentos dos seus direitos (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS, 2015).

O quadro 2 apresenta os tipos de atendimentos realizados pela APAE.

Quadro 2 – Atendimentos oferecidos pela APAE

ATENDIMENTOS	OBJETIVO	PÚBLICO-ALVO E IDADE
Estimulação Essencial	Atendimento de caráter preventivo, educacional, habilitatório e reabilitatório, com o intuito de promover a evolução global da criança.	Crianças de zero a cinco anos e 11 meses.
Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Comprometimento no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social, com baixa funcionalidade.	Alunos entre sete e 16 anos e 11 meses de idade.

Serviço de Atendimento Específico	Alunos que frequentam somente a APAE.	Com mais de 17 anos.
Serviço de Atendimento Laboral	O atendimento de caráter funcional e pedagógico.	Alunos com idades entre 15 e 16 anos.
Centro de Convivência	Processo de envelhecimento.	Melhor idade.

Fonte: FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019.

O Estado de Santa Catarina possui 190 APAEs, todas conveniadas com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

2.5.1 Educação Especial em Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina é considerado precursor na Educação Especial, pois conta com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e construiu a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina em 2006, dois anos antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (BRASIL, 2008).

Além disso, foi pioneiro na concepção de que o aluno com deficiência necessitava frequentar a escola regular e anunciou a integração. Segundo Jannuzzi (2012, p. 157):

[...] a experiência pioneira de integração escolar em níveis mais abrangentes ocorreu em Santa Catarina em 1988, pela FCEE, instituição da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Santa Catarina (SEED), que congregava deficientes em regime segregado. Passaram então, a colocar no sistema regular de ensino crianças na faixa etária de 7 a 14 anos.

Com relação ao número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, no estado de Santa Catarina, são 93 IES, sendo oito públicas e 85 privadas.

Tabela 1 – Censo da educação superior no ano de 2017

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Santa Catarina	93	14	79	13	2	11	11	-	11	67	11	56	2	1	1
Pública	8	3	5	4	2	2	1	-	1	1	-	1	2	1	1
Federal	4	2	2	2	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1
Estadual	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	3	-	3	1	-	1	1	-	1	1	-	1	-	-	-
Privada	85	11	74	9	-	9	10	-	10	66	11	55	-	-	-

Fonte: INEP, 2017.

Em nível estadual, o número total de alunos é de 2.249, e o número de deficiências é de 2.309. A maior incidência no Estado é de pessoas com baixa visão (713), seguida de deficiência física (628), deficiência auditiva (330), surdez (188), deficiência intelectual (151), cegueira (100), superdotação (59), transtorno desintegrativo da infância (39), síndrome de Asperger (36), deficiência múltipla (32), autismo infantil (23), síndrome de Rett (seis) e surdo-cegueira (quatro), conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula dos alunos portadores de necessidades especiais nos cursos de graduação presencial e a distância, por tipo de necessidade especial, no Estado de SC – 2017.

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Tipo de Necessidade Especial														
	Nº de alunos	Total de Deficiências	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Surdo-cegueira	Deficiência Múltipla	Deficiência Intelectual	Autismo Infantil	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da infância	Superdotação
Santa Catarina	2.249	2.309	100	713	188	330	628	4	32	151	23	36	6	39	59
Pública	629	651	10	238	69	100	99	3	13	57	5	20	1	33	13
Federal	301	304	8	51	58	69	58	3	1	42	2	10	-	-	2
Estadual	281	310	1	175	1	24	30	-	10	11	3	10	1	33	11
Municipal	47	47	1	12	10	7	11	-	2	4	-	-	-	-	-
Privada	1.620	1.648	90	475	119	230	529	1	19	94	18	16	5	6	46

Fonte: INEP, 2017 .

2.6 FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE)

A FCEE foi criada em 6 de maio de 1968, oriunda da Lei n. 4.156 e regulamentada pelo Decreto n. 7.443, de 2 de dezembro do mesmo ano.

Instituição de caráter beneficente, instrutivo e científico, dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, a FCEE tem a missão de definir e coordenar a política de educação especial do Estado de Santa Catarina, fomentando, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

Ela se divide em centros com desenvolvimento de trabalhos específicos conforme a deficiência:

- CAP:** Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual;
- CAS:** Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez;
- CEDUF:** Centro de Educação Física;
- CENAE:** Centro de Avaliação e Encaminhamento;
- CENAP:** Centro de Ensino e Aprendizagem;
- CENER:** Centro de Reabilitação Ana Maria Philippi;
- CENET:** Centro de Educação e Trabalho;
- CETEP:** Centro de Tecnologia Assistiva;
- CEVI:** Centro de Educação e Vivência;
- NAAHS:** Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

Para capitalizar suas ações, a FCEE autoriza a implantação de serviços especializados em educação especial nas escolas da rede estadual de

ensino (segundo professor de turma, professor bilíngue, professor intérprete, professor instrutor de LIBRAS e atendimento educacional especializado), beneficiando cerca de 10 mil alunos. Também faz cedência de professores para as mais de 200 instituições especializadas de Santa Catarina conveniadas com a FCEE para atuação no serviço de estimulação essencial, educação profissional, atendimento educacional especializado, informática, educação física e serviço pedagógico específico, contemplando aproximadamente 18 mil pessoas com deficiência (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

A fundação ainda orienta o trabalho de muitas congêneres no Estado de Santa Catarina. Atualmente, o convênio com a FCEE garante às APAEs capacitação na sua sede, na cidade de São José-SC, e formação continuada a distância, com o uso da plataforma Moodle. Essa formação ocorre na sede de avaliação de diagnóstico para alunos das APAEs que não possuem equipe multiprofissional. Para ceder professores todos os anos, as APAEs encaminham à FCEE, o número de alunos por turma, de acordo com a idade.

O quadro 3 ilustra o cadastro dos alunos atendidos pela Fundação Catarinense e a quantidade.

Quadro 3 – Diagnóstico e quantidade de alunos cadastrados na FCEE

Diagnóstico	Quantidade
Alta vulnerabilidade social	7
Altas habilidades/superdotação	165
Atraso global do desenvolvimento	2910
Deficiência auditiva	604
Deficiência física	134
Deficiência intelectual leve	831
Deficiência intelectual moderada	8089
Deficiência intelectual profunda	127
Deficiência intelectual severa	2529
Deficiência múltipla (DI + DA)	237
Deficiência múltipla (DI + DA + DV)	29
Deficiência múltipla (DI + DF)	1655
Deficiência múltipla (DI + DF + DA)	30
Deficiência múltipla (DI + DF + DV)	64
Deficiência múltipla (DI + DV)	244
Deficiência múltipla (DV/BAIXA VISÃO + DA)	10
Deficiência visual – baixa visão	1343
Deficiência Visual – baixa visão e prótese ocular	29
Deficiência visual – cegueira	452
Deficiência visual – prótese ocular	460
Dificuldade de aprendizagem específica	9
Dificuldade na aprendizagem	27
Não informado	3862
Sem deficiência	39
Síndrome do X frágil	
Surdo-cegueira	8
Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	117
Transtorno do espectro autista	1790
TOTAL	25.815

Fonte: FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018.

A partir do quadro anterior, percebe-se que a deficiência intelectual moderada constitui o maior número de cadastros (8089). Chama a atenção o número de casos não informados (3862).

Recentemente definiu-se o público-alvo a ser atendido nas salas de AEE, diferenciando-o do MEC. Santa Catarina não contrata segundo professor para alunos com TDAH, mas oferece atendimento no AEE.

No quadro 4, temos a diferença do público do AEE, de acordo com o Estado de Santa Catarina e o MEC.

Quadro 4 – Público-alvo do AEE

Fundação Catarinense de Educação Especial	Educação Especial segundo o Ministério da Educação
Alunos com deficiência.	Alunos com deficiência.
Transtornos globais do desenvolvimento e TDHA.	Transtornos globais do desenvolvimento.
Altas habilidades.	Altas habilidades.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.7 A REGIÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL CATARINENSE (AMESC)

A região da 21ª Gerência Regional de Educação (GERED), de Araranguá, localizada no sul de Santa Catarina, abrange 15 municípios da AMESC: Araranguá, Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo. São 32 escolas que contam com AEE, de um total de 42 escolas, das quais duas possuem AEE com altas habilidades.

Ao todo, são atendidos 308 alunos. Os professores capacitados do AEE são 43, sendo que 42 são ACTs (Admitidos em Caráter Temporário) e um é efetivo. Também conta com segundo professor um total de 214 (210 ACTs e quatro efetivos). Do total de segundos professores, nove são bilíngues e quatro são intérpretes; são dois instrutores de libras com alunos surdos.

2.8 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

O dilema, segundo Mantoan (2004), está em como fazer essa escola inclusiva, pois muitos professores não se sentem preparados, e muitos pais temem

pela queda da qualidade do ensino. Outros preferem seus filhos apenas em escolas especiais, pois não acreditam na escola regular.

Apesar das políticas públicas e dos investimentos realizados, as escolas brasileiras ainda carecem de investimentos e valorização. Tradicionalmente, os currículos para o atendimento a esses alunos, até então inseridos com expressiva maioria nas escolas especiais, foram organizados a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades percepto-motoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas e, conseqüentemente, seus processos de elaboração conceitual (HOSTINS; JORDÃO, 2015).

Para Padilha (2000, p. 204):

Nas avaliações clínicas e pedagógicas predomina a constatação dos déficits dos sujeitos e/ou das “faltas”: sensoriais, motoras e cognitivas a partir de análise do seu aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência); o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção [...]; a autonomia para lidar com situações da vida social [...].

Em virtude desses diagnósticos, no âmbito da inclusão escolar, as escolas ajustam seus programas às características individuais da deficiência, reduzindo as possibilidades de esse aluno alcançar níveis de autonomia, capacidade de pensamento abstrato e interação qualificada com os demais (PADILHA, 2000).

Muitos dos profissionais que atuam nas escolas não estão a par do diagnóstico dos alunos, outros confundem o diagnóstico com a pessoa, esquecendo-se de que o aluno é um indivíduo, e o laudo é somente uma característica. Existe um lugar na escola de não construção da identidade, pois se esquece de que, conforme Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 17), “ser gente é correr o risco de ser diferente”.

Os profissionais envolvidos até demonstram preocupação com a aprendizagem desses alunos, bem como com avanços nas práticas pedagógicas, porém de forma pouco expressiva. Não raro encontram-se questionamentos sobre o que e como ensinar alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem e/ou comportamentais e altas habilidades tanto na escola regular como no atendimento educacional especializado.

Conforme Garcia, Baracini e Leonardo (2013), esses questionamentos se intensificam em face das orientações genéricas e pouco concisas da política em relação às práticas curriculares requeridas e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esse público. Parte-se do pressuposto de que a política, na sua

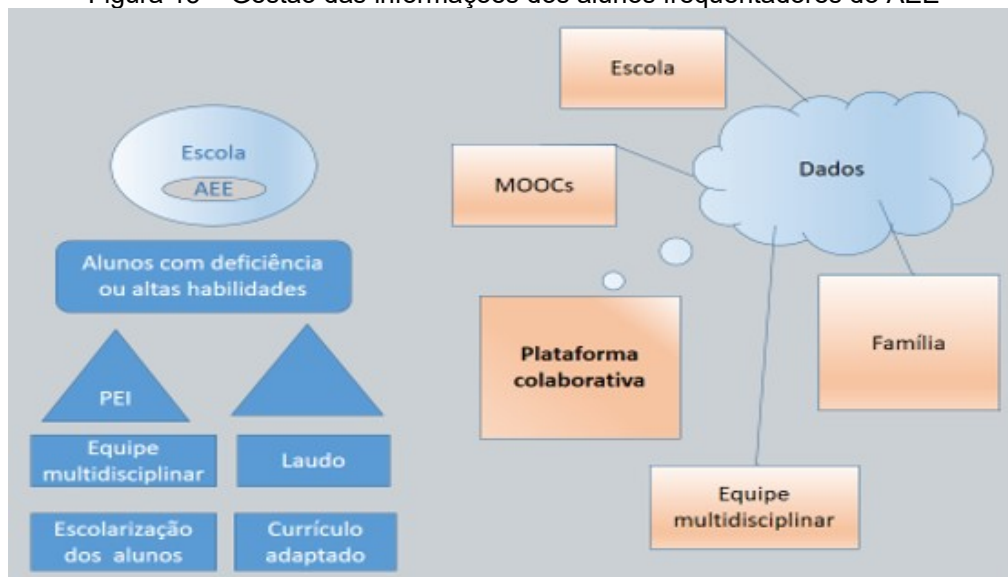
definição, privilegia um serviço e um professor de Educação Especial “superespecializados”, com funções prioritariamente direcionadas para a provisão de “equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos” (BRASIL, 2010, p. 6), o que lhes imputa um lugar esvaziado de sentidos, secundarizado e periférico no processo de ensino-aprendizagem e de escolarização dos alunos.

Em muitas situações, o passado insiste em se fazer presente e, em algumas salas de aula brasileiras, os alunos estão apenas integrados, quando não vivenciam momentos de segregação, sendo excluídos da maioria das atividades (MANTOAN, 2015).

A escola de Educação Básica, tradicionalmente hierarquizada, com base na insuficiência da gestão de informação, reflete as diferenças como um argumento contra a inclusão e, assim, necessita de um novo paradigma diante de tamanha complexidade (MANTOAN, 2015).

A figura 15 apresenta como as informações dos alunos que frequentam escola regular e AEE encontram-se desconectadas.

Figura 15 – Gestão das informações dos alunos frequentadores do AEE



Fonte: Desenvolvida pela autora.

Dessa forma, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas enfatiza a necessidade de mudanças nas instituições educacionais. A escola inclusiva se contrapõe à homogeneização do ensino, pois valoriza a diversidade e proporciona a todos a oportunidade de aprender. Ou seja, a inclusão não apenas vem oportunizar a todos os alunos a frequentar a escola, mas representa “uma luta das minorias, excluídas historicamente” (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006).

Conforme já citado, apesar do aumento crescente de matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares, há um déficit enorme na gestão dessa escolarização e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. No capítulo a seguir, serão apresentadas as possíveis contribuições das TICs para mitigar essas falhas.

3 PLATAFORMAS EDUCACIONAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, serão identificadas as plataformas educacionais em utilização, na gestão da escolarização, aplicadas na educação inclusiva em Santa Catarina, com destaque para as plataformas Argus e Seriene. Também, procurou-se destacar o Professor on-line e o aluno on-line da rede estadual. Foi destacado de que maneira se dá a interação entre os professores, família, alunos e os profissionais da saúde, com ênfase nos aspectos positivos e negativos

3.1 PLATAFORMA ARGUS

As APAEs de Santa Catarina foram apresentadas ao sistema Argus no Congresso Estadual de Santa Catarina, na cidade de Blumenau, no ano de 2010. A partir daí, muitas APAEs adquiriram esse sistema, pois até aquele momento nenhum dos órgãos conveniados oferecia qualquer tipo de informatização. A Argus iniciou com um software com várias funcionalidades e que permitia às APAES ter o controle total de cadastros, matrículas, atendimentos, patrimônio, entre outros pontos. Foi desenvolvida pela WL, com objetivo de oferecer informatização, visando à padronização das atividades e ao melhor gerenciamento das APAES. O site oferece ainda o controle de cadastro de usuários individualmente, suporte on-line na tela principal, gráfico de atendimentos na área da saúde, cadastro completo de todos os atendidos (funcionários e voluntários), agendamento de atendimentos, financeiro segregado, plano de contas, agenda, almoxarifado e muitas outras funcionalidades.

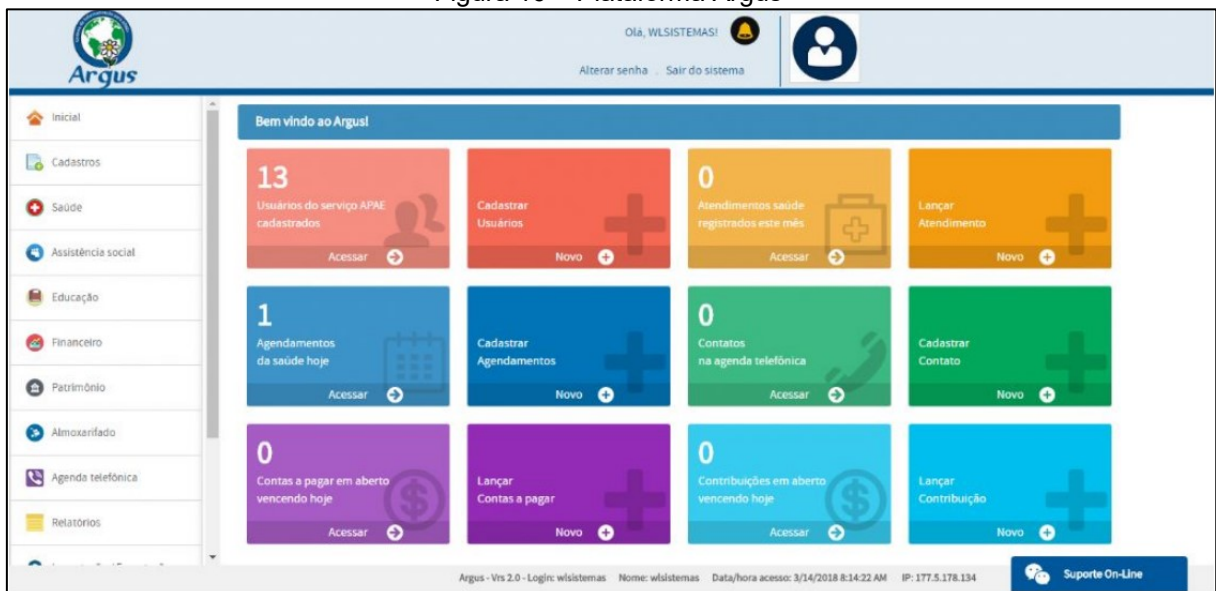
A estrutura do site está formulada para facilitar a busca de dados de desenvolvimento de todas as atividades, a contemplar as seguintes áreas:

- Alunos: cadastro completo, dados dos pais ou responsáveis, tipo de deficiência, procedimentos e encaminhamento em caso de doença ou acidente e atestados diversos.
- Professores/Técnicos: cadastro completo, liberação de acesso ao sistema.
- Enturmação: inclusão de alunos, movimentação para troca de turma, transferência, abandono etc.
- Atendimentos (SUS): lançamento pelos técnicos, controle do total de atendimentos diários e mensal, parcial de atendimentos (por técnico); substitui o uso do BPA-SUS.

- Financeiro: contas bancárias, entradas e saídas, emissão de recibos, impressão e controle de cheques.
- Patrimônio: cadastro de bens e controle de movimentações (entrada, transferência, saída/baixa).
- Contribuintes: cadastro de sócios e controle de contribuições.
- Almoxarifado: cadastro de itens e controle de estoque (entrada, saída/baixa).
- Usuários: acesso somente às funções autorizadas.

A figura 16 mostra a tela inicial da Plataforma Argus.

Figura 16 – Plataforma Argus



Fonte: ARGUS, 2019.

A Plataforma Argus representa uma inovação principalmente para a gestão financeira das APAES. Atualmente, expandiu algumas opções, acrescentou abas que possibilitam o preenchimento de alguns dados dos usuários, entretanto, não possui a conectividade dos dados e processos que incluem inteligência na gestão das informações. Se, por um lado, o processo de colaboração e comunicação não possibilita plenitude, esse sistema informatizado, torna os processos pouco eficientes. É restrita a quem atua na direção das APAES, não analisa dados para contribuir no processo de aprendizagem dos usuários e para a criação de estratégias para impulsionar a comunicação entre todos os atores envolvidos no processo da educação especial. Por tratar-se de uma e-commerce, sua construção deu-se com a finalidade de cobrar mensalidades para as APAES que a utilizam. Trata-se de um recurso que não possui código aberto.

3.2 SISTEMA DE INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (SERIENE)

O sistema SERIENE foi constituído a partir do SERE e está implantado em todas as conveniadas da FCEE. Esse sistema visa a cadastrar e controlar todas as etapas de atendimento e desenvolvimento dos usuários com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da rede pública estadual, como encaminhamentos de unidades públicas de atendimento, inclusive do Sistema Único de Saúde (SUS). Cabe salientar que o público-alvo é o da educação especial.

O sistema também permite registrar todos os educandos da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e instituições conveniadas, mantendo um cadastro completo e atualizado e possibilitando o acompanhamento das etapas do desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, cuja evolução é acompanhada por meio de informações gerenciais, estatísticas e prontuários no sistema.

Ao chegar à FCEE, o educando passa por uma triagem e uma entrevista na qual as informações e os momentos relevantes da sua vida são registrados. Tudo o que acontecer referente a atendimentos, avaliações, diagnósticos, movimentações entre os vários Centros de Atendimento, encaminhamento ao mercado de trabalho, entre outros, serão registrados, com o intuito de fornecer um melhor encaminhamento/atendimento do educando da Educação Especial.

Sistema Módulo Estatístico: permite por meio da entrada de dados (cruzamento de dados) acessar informações estatísticas sobre a educação especial em todo o Estado de Santa Catarina, para serem utilizadas como ferramenta de gestão na implantação e implementação das políticas públicas de educação especial. Os dados estatísticos são originados do banco de dados do SERIENE, com registros do Campus da FCEE e das instituições especializadas conveniadas com a FCEE, que informam seus dados por meio das telas específicas para dados estatísticos, proporcionando uma gama de informações, permitindo assim, a análise da eficiência e efetividade de seus programas e auxiliando na tomada de decisões, além de interpretar e reportar sobre a situação dos atendimentos no Estado em relação à educação especial com a ajuda de relatórios, gráficos e tabelas (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

O papel de operador do sistema, responsável das conveniadas pela posse de login e senha, ou seja, que realiza os cadastros, geralmente é realizado pelo (a) secretário (a) da APAE.

O SERIENE tem como propósito atualizar, organizar e agilizar os dados da área da Educação Especial em Santa Catarina, por meio de uma coleta de informações compatível com o Censo. Para que a geração de um banco de dados seja possível, é preciso que as conveniadas com a Fundação tenham acesso ao sistema para alimentação dos dados relacionados a cada instituição, aos usuários (educandos), profissionais e serviços prestados, conforme instituído no Termo de Convênio de cooperação técnico-pedagógica celebrado entre a FCEE e Instituições Especializadas. Ressalta-se que as informações prestadas devem refletir a realidade de cada Instituição e encaminhadas nos prazos determinados pela FCEE (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

O servidor utilizado pelo Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC) comporta toda a parte de Informática de Santa Catarina. O programa utilizado é o GX QUARE.

As duas licenças utilizadas são pagas⁴:

O Sistema SERIENE possui uma estrutura dinâmica e requer atualização constante em sua base/alicerce, objetivando acompanhar a evolução das diretrizes e parâmetros da área da Educação Especial. A fidedignidade das informações contidas no referido Sistema é de responsabilidade das Instituições Especializadas, ressaltando que o Sistema SERIENE consequentemente, os dados contidos nele, contribuem para a estatística oficial da educação especial no Estado de Santa Catarina (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019).

A importância da plataforma SERIENE é notada pelo grande número de usuários cadastrados, conforme evidenciou o quadro de usuários das conveniadas de Santa Catarina. Entretanto, apesar de conter muitas informações, destina-se à estatística e não é uma plataforma colaborativa.

As figuras 17, 18 e 19 mostram algumas telas do sistema SERIENE:

⁴ Os *softwares* pagos ou proprietários são aqueles que têm um dono e cujo uso se dá mediante uma licença comercial, na maioria das vezes paga. Os *softwares* pagos não são diferentes comercialmente de qualquer outro produto, mas mesmo pagando por um *software* você recebe apenas a licença ou direito de uso e não comprando o *software* propriamente dito (PROFESSOR DIGITAL, 2019).

Figura 17 – Acesso ao sistema

Fonte: SERIENE, 2019.

Figura 18 – Cadastro do usuário

Nome	Registro	Nasc	Residencia	Origem	Centro
ADAO	2013176	02/07/	São José		Central
ANA	210074	02/07/	São José		Central
ANDERSON	210053	23/04/	São José		Central
ANGELA	210104	07/12/	São José		Central
ANGELA	2013176	20/08/	São José		Central
ANGELA	210064	24/08/	São José		Central
ANGELITA	2013177	16/09/	São José		Central

Fonte: SERIENE, 2019.

O ícone “Pessoas Vinculadas ao Usuário” permite identificar as pessoas responsáveis pelo usuário na instituição.

Figura 19 – Cadastro das pessoas vinculada ao usuário

SerieNE FCEE - Operador: Teste 1 - Familiar do Usuário

Cadastro do familiar ou pessoa vinculada ao usuário

Identificação

Registro: 210074361 - ANA MARTA
 Nome do Familiar:
 Responsável: SIM ▾
 Parentesco: Não informado ▾
 Estado Civil: Não informado ▾
 Data Nascimento: / /
 CPF:
 Idade Atual:
 Grau de Instrução:
 Ocupação:
 Doenças:

Profissão e local de trabalho

Profissão: NÃO INFORMADO ▾
 Local Trabalho:
 Endereço Trabalho:
 Complemento:
 Bairro:
 Cep:
 Município:
 Jornada reduzida: Não ▾

Fone Comercial: Fone Residencial: Fone Celular:

Fonte: SERIENE, 2019.

O SERIENE representa um avanço positivo na forma como a FCEE coleta os dados dos usuários de suas conveniadas, incluindo todos os dados em um único ambiente. Entretanto, a plataforma apresentou problemas devido à falta de informações, elas não eram alimentadas. Dessa forma, as congêneres passaram a ter obrigatoriedade, no preenchimento dos dados dos usuários para poder receber o pecúnio (recurso financeiro).

O SERIENE utiliza-se do servidor do Estado de Santa Catarina, e de duas licenças pagas para ter acesso a certas informações como, por exemplo, número de deficiências de uma APAE.

Outro ponto negativo refere-se aos dados, que não são utilizados para direcionar ações pedagógicas acessíveis a todos, pois não realiza essa função de interação e direcionamento das atividades e formações continuadas dos profissionais da educação especial. Os professores não possuem espaço para expor o planejamento, assim como as avaliações dos usuários.

A tecnologia, por meio das plataformas digitais, proporciona a colaboração, todavia, o SERIENE não remodelou o processo de comunicação das conveniadas. Essa estrutura não favoreceu a interação, o compartilhamento de informações e tampouco discussões entre profissionais que atuam nas APAES como, por exemplo, o gerenciamento de tempo para discutir as necessidades dos usuários. A estrutura de produção como reuniões abertas e o trabalho remoto, para que seus membros sejam

eficientes de onde estiverem, ou seja, o acesso a qualquer momento e lugar não existem, sendo seu acesso restrito a quem se encontra na secretaria das APAES e outras conveniadas.

3.3 DIÁRIO ON-LINE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

A rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, para registro de atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, utiliza o diário on-line. Somente usam esse recurso professores do Ensino Fundamental das séries finais, Ensino Médio e segundos professores.

A página inicial de acesso ao diário on-line é conforme a apresentada na figura 20.

Figura 20 – Professor on-line

Fonte: SANTA CATARINA, 2019.

De acordo com a Secretaria do Estado de Santa Catarina, trata-se de uma ferramenta on-line de acesso aos registros escolares do professor.

No Professor Online é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras importantes informações e opções de registros disponíveis aos professores da rede pública estadual (SANTA CATARINA, 2019).

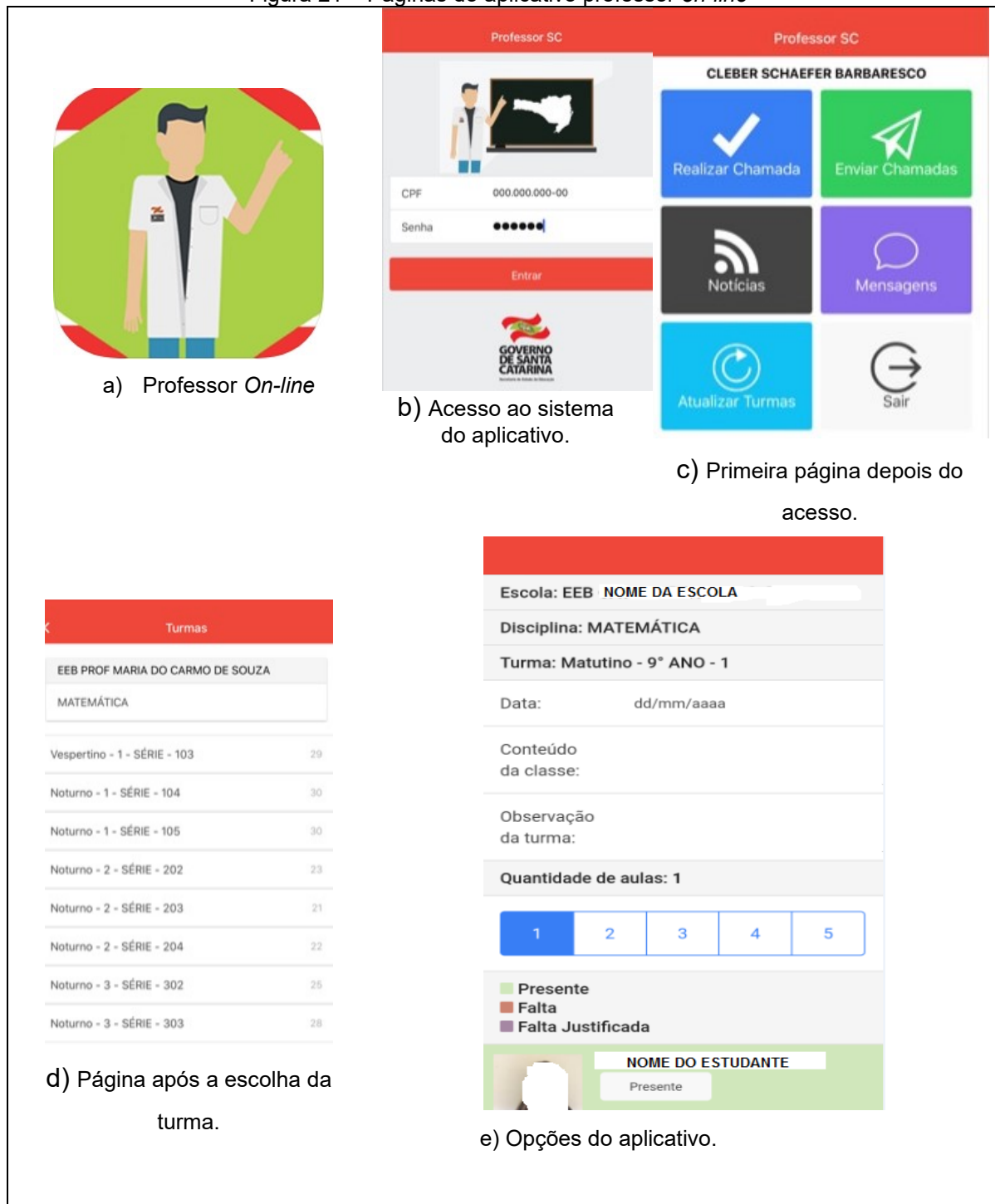
Para realizar alguma atividade com qualquer uma das turmas, é preciso clicar na turma escolhida. Após escolher a turma, é possível realizar chamada diária,

registro de notas dos instrumentos avaliativos utilizados, agenda, registro dos conteúdos trabalhados diariamente, observação da turma, entre outras ações.

Os estudantes com deficiência são incluídos na chamada, porém o segundo professor de turma tem um diário on-line só dele. O professor regente não possui interação com as informações registradas pelo segundo professor. Os registros feitos por esse profissional são acompanhados pelo assistente de educação e pelos assistentes técnico-pedagógicos.

O fato de o sistema on-line ser muito pesado para abrir na escola dificulta o trabalho do professor. Levando em consideração essa dificuldade de acesso, a rede estadual criou um aplicativo para que estudantes e professores pudessem utilizá-lo.

A figura 21 apresenta as páginas de acesso do aplicativo Professor *On-line* SC.

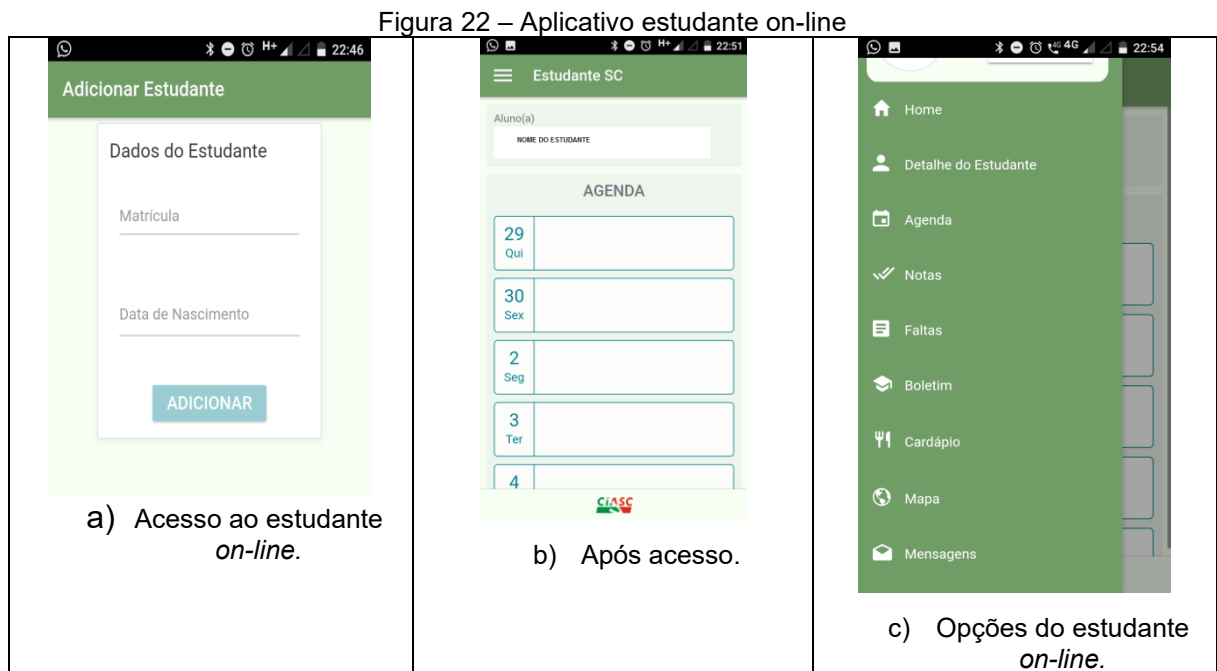
Figura 21 – Páginas do aplicativo professor *on-line*

Fonte: APP APLE, 2019.

Na imagem da letra “e”, o professor pode alimentar com: a data, o conteúdo trabalhado nesse dia, as observações, principalmente quando se trata do PAEE⁵ ou de situações inusitadas, tanto positivas como negativas.

⁵ Público-Alvo da Educação Especial (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Os estudantes interagem com as informações utilizando o aplicativo do estudante on-line, conforme a figura 22.



Fonte: APP APLE (2019).

Com o diário on-line, não há mais a necessidade de documentos impressos e é possível enviar mensagens aos alunos, realizar agendamento de provas. As notas são feitas automaticamente pelo sistema, após ser alimentado pelo professor. A direção, o pedagógico e os AEs podem acompanhar a alimentação do sistema.

Quanto aos aspectos negativos, pode-se aqui salientar a dificuldade de acesso à internet na escola; há somente um aplicativo, o qual tem poucas das opções em relação às existentes no Diário On-line. Esse aplicativo abre somente em smartphone avançado ou em aparelho com boa capacidade de memória e processador. São poucos os pais que acessam o estudante on-line, e quando o acessam, é apenas para ver a nota. Os estudantes do PAEE não possuem um espaço específico para anexar os PDIs. Não há um espaço de avaliação e de sugestões para adaptação curricular. Não há um canal interativo entre professor regente, segundo professor de turma, pais e profissionais da saúde com o AEE do PAEE. Não há também um espaço para a realização de parecer diário do PAEE. Portanto, no Estado de Santa Catarina, não há um trabalho colaborativo voltado ao PAEE que envolva o Diário On-line.

Após conhecer as plataformas descritas acima, percebeu-se a necessidade de desenvolver a plataforma colaborativa, com possibilidade de efetiva interação.

3.4 PROPOSTA INICIAL DA PC-PAEI

3.4.1 A inovação e o trabalho colaborativo

A rede fomentou a interconexão de pessoas, objetos, organizações e informações, independentemente de tempo e espaço, propiciando linhas de comunicação mais abertas e empoderadoras (CASTELLS, 2003).

Assim, a conectividade mundial influencia a política, a economia e a cultura das sociedades e pressupõe a urgência de uma gestão inovadora nas instituições públicas. A universalização do ensino requer reflexões e atitudes que incorporem, nas ações educacionais, a gestão das informações entre todos os atores e implementem novos acessos tecnológicos compartilhados. Segundo Tidd, Bessant e Pavitt (2015, p. 75), “A inovação é uma questão, na medida em que há escolhas a serem feitas sobre recursos e sua disposição e coordenação”.

Sob o paradigma da inclusão, que preconiza a convivência na diversidade, particularmente no contexto escolar, é imprescindível a utilização de recursos específicos, de metodologias diferenciadas de ensino e de condições de acessibilidade que têm sido ofertados por meio de inovações tecnológicas (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Herederó (2012) salienta, como exemplo prático para utilização das TICs nas instituições escolares, as plataformas de trabalho colaborativa que possuem ferramentas de comunicação integradas, como chat, e-mail, fórum, agenda ou calendário de atividades, informações sobre o estudante com deficiência, tarefas inclusivas, entre outros recursos. Desse modo, professores, alunos, familiares ou demais profissionais da escola podem ter seus próprios cenários de trabalho, com conteúdo e atividades didáticas, informações importantes do estudante como avaliação, diagnóstico, rendimento, relatórios e atividades desenvolvidas.

Segundo Herederó (2012, p. 50), as plataformas de comunicação e informação têm três elementos em comum:

1. A participação dos indivíduos de maneira ativa é a razão para a existência de muitos novos serviços.
2. O poder de compartilhar na frente de ambientes fechados e tecnologia da informação individual, compartilhar informações em qualquer formato capaz de resultar benefícios para todos.

3. Comunicação, ou seja, transmissão de informações em qualquer formato, em nível pessoal ou coletivo, realizada de maneira simples e fácil.

Segundo Mejias (2006), é possível definir as plataformas de comunicação como softwares sociais, no sentido de que eles são uma ferramenta para aumentar habilidades sociais e colaboração humana, um meio para facilitar conexões sociais e troca de informações, e uma ecologia que permite um sistema de pessoas, práticas, valores e tecnologias em um ambiente local particular.

3.5 PROPOSTA INICIAL DA PLATAFORMA COLABORATIVA

Como encaminhamento da pesquisa, optou-se por apresentar preliminarmente aos sujeitos de pesquisa, um protótipo inicial de Plataforma Colaborativa – PC.

Após estudos teóricos e a constatação de que as plataformas descritas acima não apresentavam a interatividade e colaboratividade, necessárias à escolarização dos alunos PAEE, a autora desenhou interfaces para serem desenvolvidas pelos alunos de graduação Talita Gregory Nunes Freire e Eduardo de Vila, ambos alunos do curso de Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Araranguá TIC, com o apoio de projeto de pesquisa aprovada com bolsa PIBIC.

Para a solução, foi utilizada uma arquitetura open source com manuseio acessível, sendo possível ser utilizada por: Profissional, Responsável e Visitante. A Plataforma foi desenvolvida em dois ciclos de três fases: Planejamento, Protótipo e Validação, baseadas no método Merise. Utilizou-se o framework PHP Laravel adjacente ao framework CSS Materialize e Vue.js. No aditamento do cliente, foi aplicada a metodologia ágil para desenvolvimento de software Scrum. Podendo ser acessado por dispositivos convencionais, como desktop ou notebooks. Saliencia-se que as ferramentas técnicas utilizadas para construção do protótipo estão descritas no relatório de PIBIC e do TCC dos alunos.

Essa proposta inicial já contempla as características norteadoras que devem embasar o protótipo:

- a) Virtualidade;
- b) Colaboração em rede: família, gestores e profissionais da educação regular (municipal, estadual e federal), instituições especializadas e instituições

filantrópicas, profissionais clínicos de sistemas de saúde e assistência sociais e profissionais de sistemas de justiça;

- c) Disponível e construída de forma gratuita;
- d) Acessibilidade;
- e) AVA e formação continuada;
- f) Redes sociais e virtuais integradas;
- g) Informações técnicas e especializadas;
- h) Protocolo de segurança com níveis de acesso para as informações de prontuários médicos/psicológicos e psicopedagógicos.

Esse protótipo inicial recebeu o nome de Plataforma de Acompanhamento Educacional Inclusivo (PAEI). O *link* direcionador do protótipo é <http://paei.ufsc.br/public/>.

Apresentam-se os valores que se pretende evidenciar intencionalmente, como inovação, cooperação, confiança e respeito à diversidade e às diferenças. As figuras 21, 22 e 23 mostram as imagens propostas na página inicial do protótipo.

Eis a missão do protótipo:

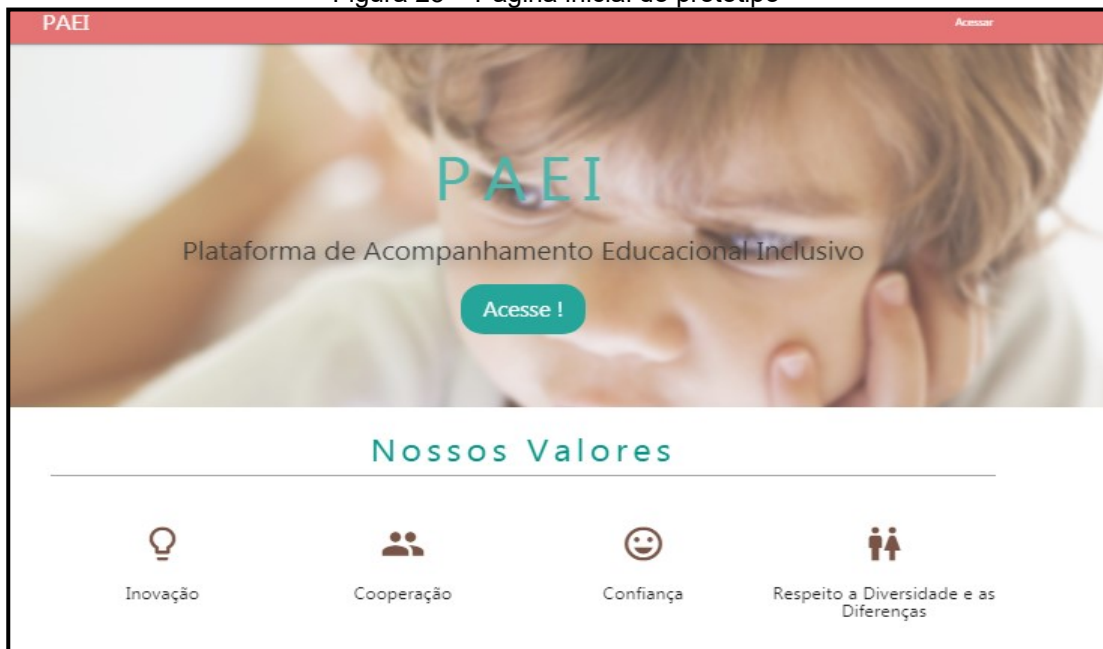
Baseada no princípio fundamental da igualdade e equidade, esta plataforma virtual colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Inclusiva visa integrar as ferramentas tecnológicas e pedagógicas de forma interativa e colaborativa nas escolas públicas de Educação Básica (PLATAFORMA..., 2019).

Sua visão:

A plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Inclusiva, por meio da gestão participativa e colaborativa de todos os atores da comunidade escolar, visa criar condições de permanência, acesso e a aprendizagem significativa nas escolas regulares públicas de ensino (PLATAFORMA..., 2019).

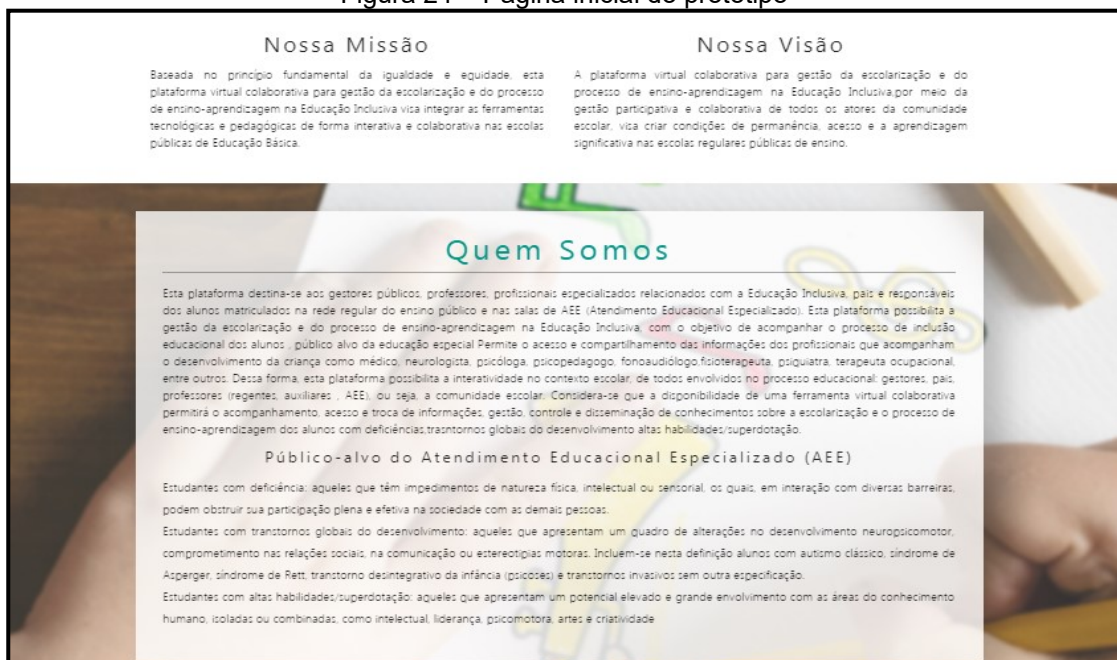
Ainda na página inicial, apresenta-se o protótipo (“Quem somos” – figura 23), a quem a plataforma está direcionada e quem será o autor desta. Procurou-se ainda descrever o papel do AEE (figura 24), além de contemplar na parte inferior da página as agências, órgãos e participantes do processo de desenvolvimento do projeto.

Figura 23 – Página inicial do protótipo



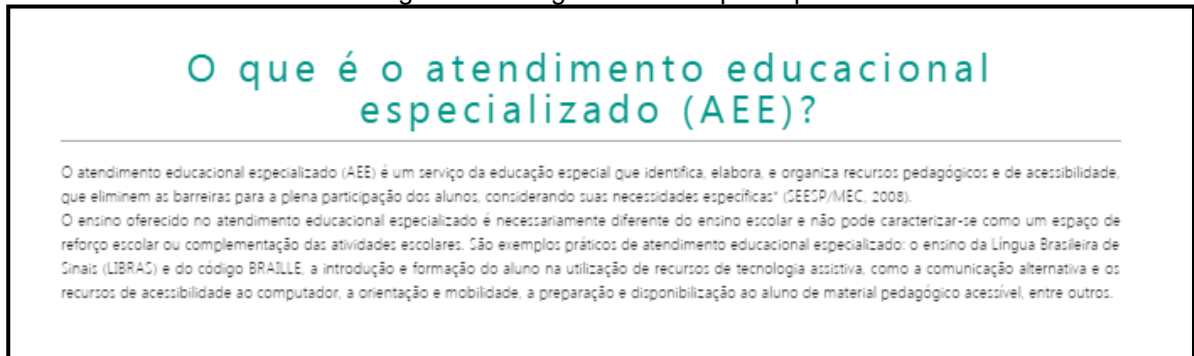
Fonte: (PLATAFORMA, 2019)

Figura 24 – Página inicial do protótipo



Fonte: PLATAFORMA, 2019.

Figura 25 – Página inicial do protótipo



Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Figura 26 – Página inicial do protótipo



Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Na primeira página, em que aparecem os apoiadores do projeto, ao clicar na imagem, ela se movimenta à direita ou à esquerda. A figura 27 apresenta a imagem dos apoiadores.

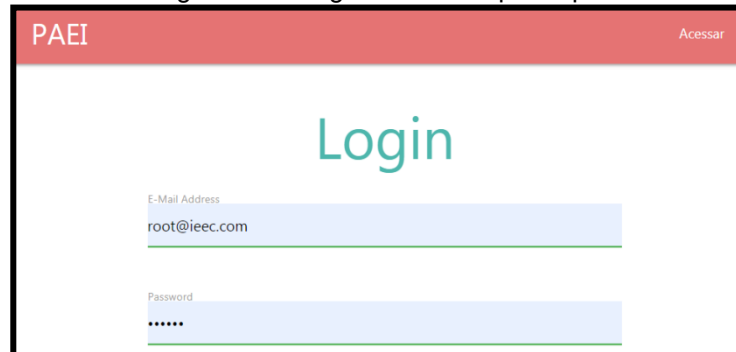
Figura 27 – Página inicial do protótipo



Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Na página de acesso, utilizou-se um *login* de acesso fictício para demonstração: “root@ieec.com” e senha “12345”, conforme apresentado na figura 28.

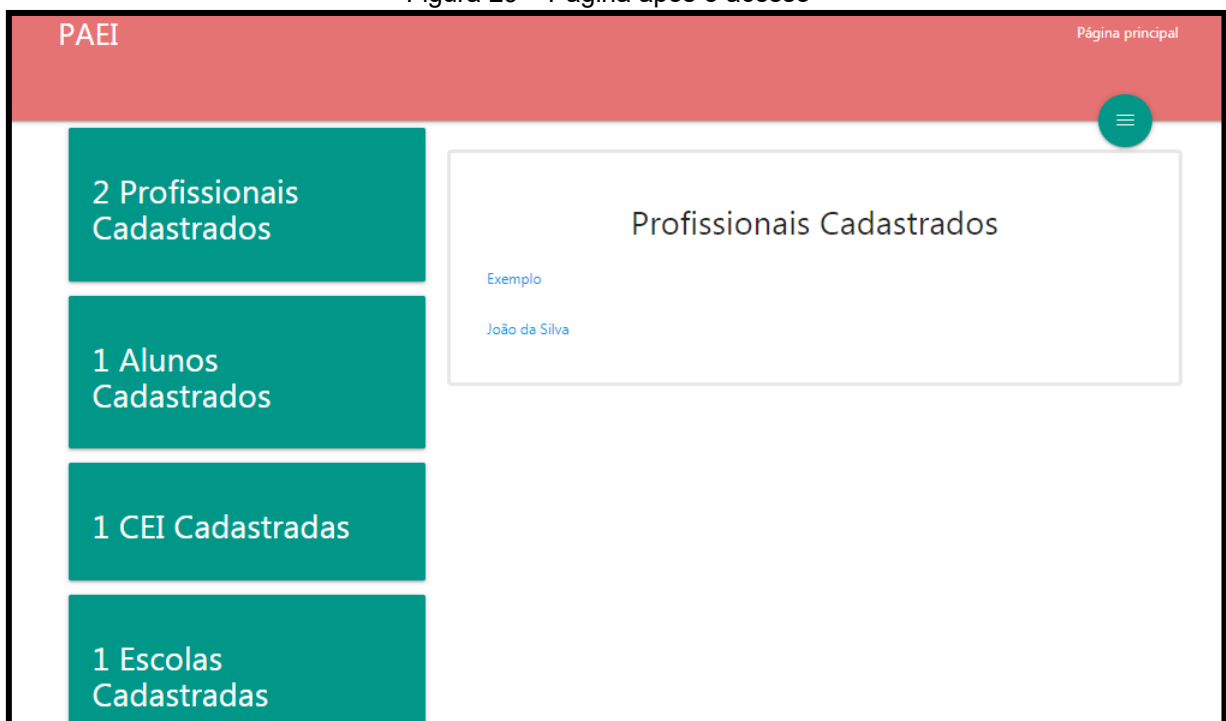
Figura 28 – Página inicial do protótipo



Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Após o acesso à plataforma, aparece uma página com os seguintes *links*: Profissionais Cadastrados, Alunos Cadastrados, CEIs Cadastrados, Escolas Cadastradas, conforme a figura 29.

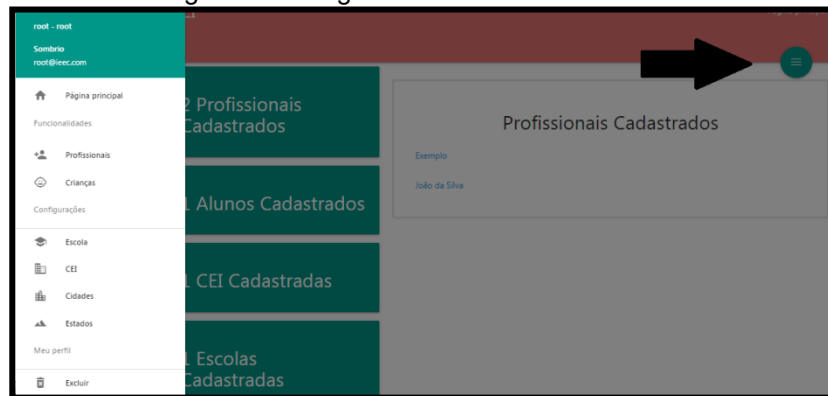
Figura 29 – Página após o acesso



Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Ao clicar no ícone de ferramentas, abre-se uma aba com as ferramentas: Profissionais, Crianças, Escola, CEI, Cidades, Estados, Excluir e Editar, conforme apresentado na figura 30.

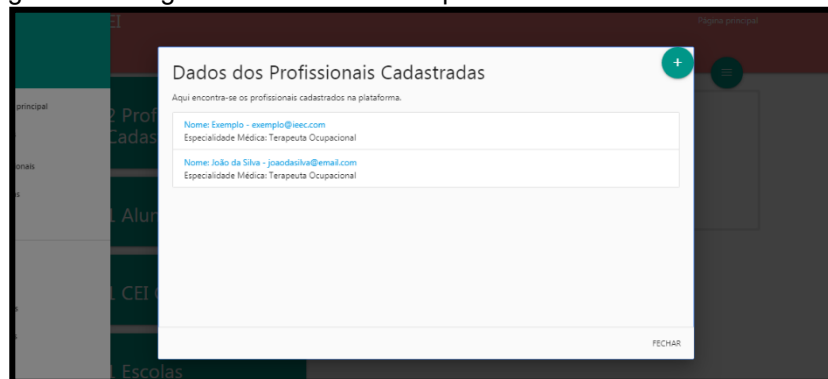
Figura 30 – Página do ícone de ferramentas



Fonte: PLATAFORMA, 2019.

Ao clicar nos profissionais, aparece uma aba com os dados dos especialistas registrados no protótipo, conforme a figura 31.

Figura 31 – Página com os dados dos profissionais da saúde cadastrados



Fonte: PLATAFORMA, 2019.

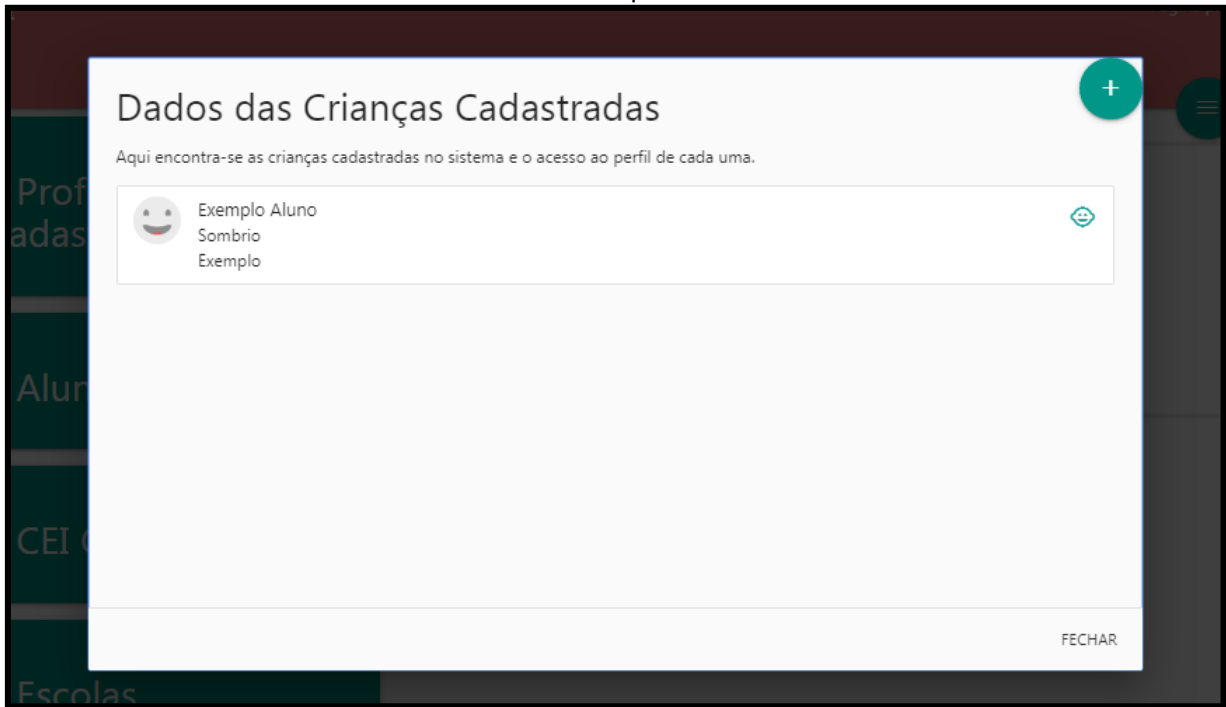
Ao clicar no sinal de “mais”, abre-se uma página para cadastrar novos profissionais da saúde.

Figura 32 – Página para cadastrar novos profissionais da saúde

Fonte: PLATAFORMA, 2019.

Ao clicar no nome das crianças, aparece uma página com um espaço para buscar as informações sobre elas (Figura 33). Pelo ícone “mais” é possível cadastrar novos estudantes (Figura 34). Ao clicar no ícone com um rostinho de uma criança, o usuário é redirecionado para as informações da criança ou do estudante cadastrado.

Figura 33 – Página com link de busca das crianças com deficiência cadastradas e com os botões de acesso ao cadastro ou para novo cadastro



Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Figura 34 – Página de cadastro de uma nova criança ou estudante

FOTO

Nome: _____ Sexo: **Selecione o sexo** ▼ Data de nascimento: _____

Naturalidade: _____ Cidade de nascimento: **Selecione uma cidade** ▼

Possui acompanhante pedagógico: **Selecione a opção** ▼ Utiliza transporte para a escola: **Selecione a opção** ▼ Utiliza transporte para as oficinas: **Selecione a opção** ▼ Utiliza transporte para o AEE: **Selecione a opção** ▼

Escola que frequenta: **Selecione uma escola** ▼ CEI vinculada: **Selecione uma CEI** ▼

AEE que frequenta: **Selecione uma escola** ▼ Quantas vezes por semana frequenta o AEE: _____ Tempo, em minutos, do atendimento no AEE: _____

Qual a composição do atendimento: _____ Tipo de AEE: _____


Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Ao clicar no ícone com a foto da criança, abrirá uma nova aba com as informações dessa, conforme apresentado na figura 35.

Figura 35 – Ficha da criança com deficiência cadastrada

PAEI Página principal

Perfil da Criança ☰



Exemplo Aluno - masculino

Possui acompanhamento pedagógico? Sim

Nascimento	07 Novembro, 2008
Cidade	Sombrio
C.EI vinculada	Exemplo
Escola vinculada	E.E.B.M. Professora Nilza Matos Pereira
AEE vinculada	E.E.B.M. Professora Nilza Matos Pereira - 60/semana, 60minutos
Composição do atendimento no AEE	Grupo
Tipo de AEE frequentada	Específica
Utiliza transporte para Escola ?	Sim
Utiliza transporte para o AEE ?	Sim
Utiliza transporte para as Oficinas ?	Sim

Configurações: EDITAR EXCLUIR

TRAJETORIA ESCOLAR

AVALIAÇÃO DO ALUNO

PAIS & RESPONSÁVEIS

PROFISSIONÁIS VINCULADOS

VIDA DIÁRIA

PLANO PEDAGÓGICO

Fonte: PLATAFORMA..., 2019.

Conforme apresentado na figura 35, aparecem os dados do estudante ou da criança com as seguintes informações: gênero do estudante, se possui ou não acompanhamento pedagógico, data de nascimento, cidade onde reside, CEI ou escola vinculada, composição do atendimento no AEE, tipo de AEE que frequenta, se utiliza transporte escolar, se utiliza transporte escolar para o AEE, se utiliza transporte para as oficinas. Nos ícones mais abaixo, aparecem trajetória escolar, avaliação do aluno, pais e responsáveis, profissionais vinculados, vida diária e plano pedagógico. Ao clicar no ícone “mais”, é possível realizar o cadastro pelo profissional da educação.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a trajetória metodológica percorrida pela pesquisa. Será descrita a caracterização do local do estudo de caso, as entrevistas abertas realizadas com os profissionais da rede estadual e municipal, ligados à Educação Especial, assim como a representante da AADIPED. Posteriormente, será descrito como se deu a apresentação do protótipo da PAEI para os pais, profissionais da educação e da saúde, assim como a análise e resultados das entrevistas semiestruturadas.

Optou-se, para o desenvolvimento desta dissertação, por um estudo de caso, com abordagem qualitativa. Para Freire (2013), as pesquisas feitas com procedimentos de estudo de caso proporcionam um estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos elementos de análise, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado na vida real. Segundo a autora, utiliza-se esse tipo de estudo quando se quer identificar a aplicabilidade de uma teoria, suas limitações ou as diferenças entre a teoria e a prática.

O estudo de caso de cunho qualitativo, segundo Trivinos (1987), apresenta um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribui decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. Segundo o autor, o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico.

No estudo de caso qualitativo, segundo Trivinos (1987), a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. Os resultados do estudo exigem severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias.

Definido o objeto de estudo desta dissertação – o papel de uma plataforma colaborativa de gestão da informação para o público-alvo do AEE – buscou-se desenvolver uma revisão sistemática, seguida de estudo bibliográfico voltado à educação especial. Após a construção do protótipo inicial ocorreu a demonstração do protótipo da plataforma colaborativa para pais e profissionais da educação e saúde ligados à Educação Especial, com a intenção de desenvolver um trabalho colaborativo, levando-se em conta os anseios, as necessidades e as sugestões dos sujeitos da pesquisa, para ressignificação da gestão das informações.

Para a realização do estudo de caso, a abordagem qualitativa foi analisada por meio de sistemas de categorias.

Para o desenvolvimento do referencial teórico, utilizaram-se dois momentos: 1) desenvolvimento de uma revisão de forma sistemática e 2) referencial teórico a partir de autores e pesquisadores da educação inclusiva.

Para o desenvolvimento da revisão de forma sistemática utilizou-se se o método SSF – *Systematic Search Flow*. Segundo Ferenhof e Fernandes, “[...] o método SSF foi desenvolvido com o intuito de sistematizar o processo de busca ou buscas à base de dados científicas a fim de garantir a repetibilidade e evitar viés do pesquisador” (2016, p. 1). Segundo os autores, essa plataforma foi criada para realizar a busca das referências nas bases de dados.

Na pesquisa bibliográfica, procurou-se seguir a fidelidade teórica em estudiosos, pesquisadores e teóricos da educação especial, entre eles Pletsch e Mantoan.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Porém, em contrapartida, muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo ampliar seus erros.

Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. Segundo os autores, não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.

Os resultados obtidos na abordagem qualitativa foram organizados por meio de um sistema de categorias, organizado por meio de entrevistas abertas e questionários semiestruturados, como técnica de coleta de informação. Segundo Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Ela oferece todas as perspectivas

possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

É útil esclarecer que as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não surgiram *a priori*. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive realizados na escolha das pessoas entrevistadas (TRIVINOS, 1987).

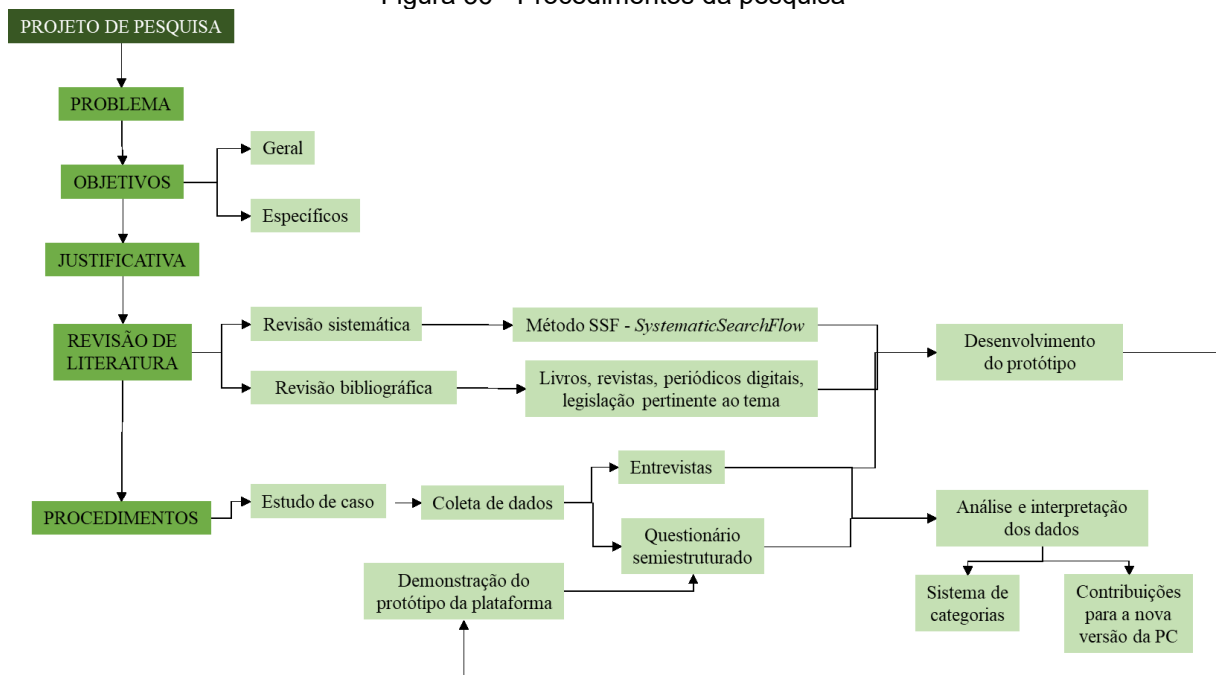
Utilizou-se como referência para a organização dos dados qualitativos o teórico Bardin (2011), que utiliza os seguintes critérios no processo de escolha de categorias:

- sintático (lexical): indica como algo é dito ou escrito, isto é, mostra o sentido e significado das palavras, por exemplo: a frequência e ordenação das palavras, o vocabulário, os tipos de palavras, as características gramaticais e estilísticas, tais como verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, antônimo, sinônimo;
- semântico (temático): indica o que é dito ou escrito, como os temas na forma de palavras, sentenças e unidades maiores de texto;
- expressivo: busca entender as variações na linguagem e na escrita, como os problemas de linguagem.

Portanto, a partir desse entendimento é que se procurou organizar e analisar os resultados obtidos nesta pesquisa.

A figura 36 apresenta o esquema da metodologia utilizada nesta dissertação.

Figura 36 - Procedimentos da pesquisa



Fonte: A autora.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DO ESTUDO DE CASO

Realizou-se o estudo de caso no município de Sombrio. Localizado na Região Sul do território brasileiro, é um dos quinze que pertencem à Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC), incrustado às margens da BR-101, fazendo limite ao sul, com Santa Rosa do Sul; ao norte com Araranguá e Ermo; ao oeste com Jacinto Machado e ao leste com Balneário Gaivota. Fica a 30 km da fronteira do Rio Grande do Sul e a 245 km de Florianópolis. Possui uma área de 142,7 km² (IBGE, 2019).

Atualmente, sua população é de aproximadamente 30.000 habitantes, visto que o último Censo foi em 2010 e apresentava uma população de 26.613, com densidade demográfica de 185,68 habitantes por metro quadrado, apresentando uma estimativa de 30.010 pessoas para o ano de 2018 (IBGE, 2019).

O município de Sombrio conta com as seguintes secretarias: Administração, Finanças e Planejamento; Obras e Serviços Urbanos; Educação, Cultura e Esporte; Saúde e Assistência Social; SAMAE; Turismo e Desenvolvimento Econômico; Agricultura e Meio Ambiente.

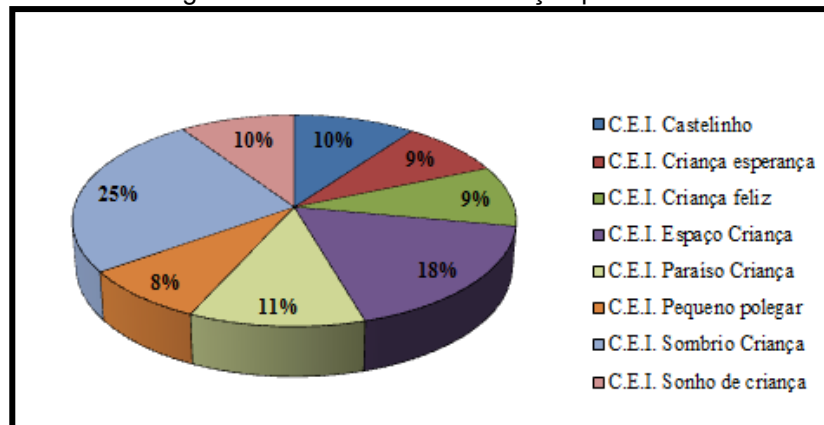
A Secretaria Municipal de Educação de Sombrio é responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, pelo esporte, pela cultura e tudo que envolve a

educação num todo, como: merenda escolar, formação de professores da rede municipal, livro didático, transporte escolar, AEE, APAE, entidades filantrópicas, programas educacionais, centro de assistência, entre outros.

Atualmente, a rede municipal de Sombrio atende aproximadamente 1.054 crianças da Educação Infantil, matriculadas em oito Centros de Educação Infantil (CEIs), e no Ensino Fundamental I e II, aproximadamente 2.668 estudantes matriculados em nove escolas.

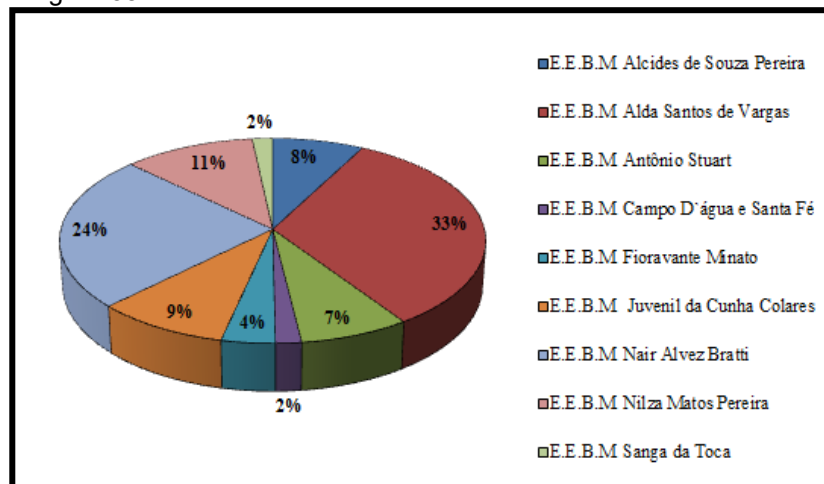
As figuras 37, 38 e 39 apresentam o percentual de estudantes em cada etapa da Educação Básica e entidades filantrópicas.

Figura 37 – Percentual de crianças por CEIs



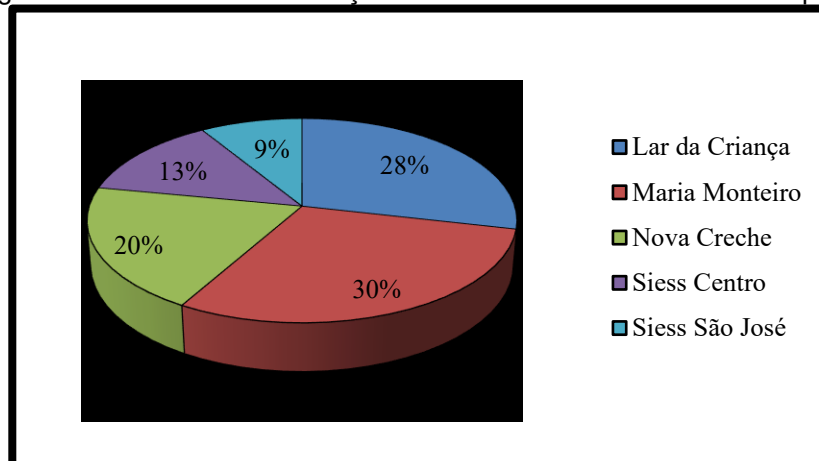
Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 38 – Percentual de estudantes no Ensino Fundamental I e II



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Figura 39 – Percentual de crianças matriculadas em entidades filantrópicas



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Como o foco dessa pesquisa é a Educação Especial, buscou-se descrever as características das instituições que atendem crianças e estudantes com deficiência e altas habilidades. O município conta com APAE, AEE e AADIPEDE.

4.1.1 APAE de Sombrio

A APAE de Sombrio atua na estimulação essencial, atendimento educacional especializado, serviço de atendimento específico, serviço de atendimento laboral e centro de convivência. Acompanha crianças, estudantes, jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla. Essa assistência segue em todo seu ciclo de vida, nas mais diversas especialidades, desde a prevenção a reabilitação, com atenção especializada.

Figura 40 – APAE de Sombrio-SC



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

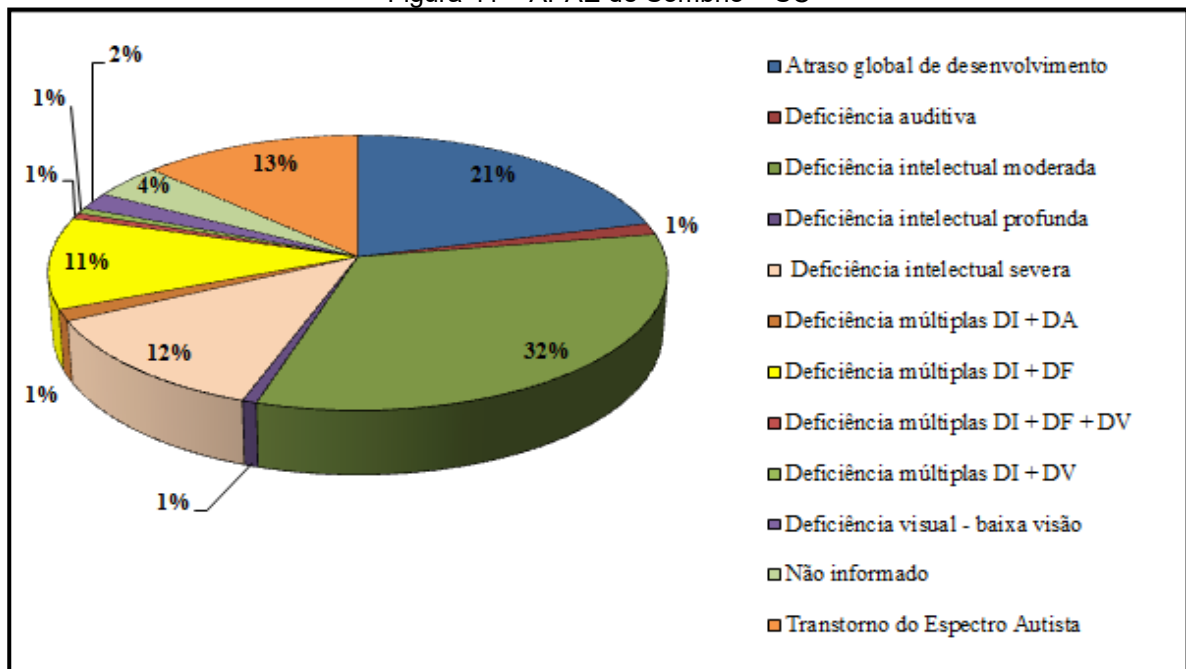
Foi fundada em 23 de novembro de 1979, por um grupo de pessoas da comunidade, que se tornaram sócios fundadores da entidade. O conjunto de atividades voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência era chamado de Centro de Desenvolvimento Humano (CDH). Iniciou em março de 1980, com 15 alunos com algum tipo de deficiência, em uma casa alugada, situada na Rua Santo Antônio, no centro de Sombrio. Teve como fundadores: Macário Borba, Irmã Maria Amorim Pereira (sócia fundadora) e Libânia Coelho Luchina (sócia fundadora) e contava com a seguinte composição pedagógica: diretora Oníria Jovelina da Rosa, orientadora pedagógica Margarete Martins Gonzaga, professoras Leonir Marina dos Santos e Marlene Sant'Helena Cardoso.

Em 6 de setembro de 1981, realizou-se a cerimônia de lançamento da pedra fundamental para o início da construção do prédio da escola especial, num terreno com oito lotes, doados por Arno Krás Borges e Liberato Tuon, situado na rua Emanuel Wurffel, antigo bairro Bela Vista, atualmente bairro São Luiz. A construção do prédio contou com a dedicação e o empenho da comunidade de Sombrio, juntamente com os clubes de serviço Lions Clube e Rotary Clube, que não mediram esforços pela causa apaeana.

Atualmente, a APAE de Sombrio tem a seguinte equipe de trabalho: três fisioterapeutas, uma fonoaudióloga, um terapeuta ocupacional, uma psicóloga, uma orientadora, 01 assistente social, 24 professores, uma diretora, uma secretária, duas serventes, 01 merendeira, 02 motoristas, 141 alunos das redes estadual e municipal, e alguns que não frequentam a escola.

A figura 41 apresenta o percentual de alunos com as diferentes deficiências atendidas na APAE.

Figura 41 – APAE de Sombrio – SC



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na APAE de Sombrio (2018).

4.1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE

As escolas municipais de Sombrio contam com três núcleos de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O atendimento aos estudantes é agendado semanalmente, duas vezes por semana, e uma unidade de ensino nem sempre consegue encaixar todos os estudantes no mesmo núcleo, devido aos próprios agendamentos e encaixe de horários. Nos diferentes casos, os estudantes fazem outros tipos de acompanhamento especializado.

O núcleo da EEBM Nair Alves Bratti atende estudantes da EEBM Antônio Stuart, da EEBM Alcides de Souza Pereira, da EEBM Sanga da Toca III, do Instituto Madre Elisa Savoldi (IEMES) e da própria unidade de ensino.

O núcleo da EEBM Nilza Matos Pereira atende também estudantes da EEBM Antônio Stuart, da EEBM Alcides de Souza Pereira, da EEBM Juvenil da Cunha Colares e da própria escola.

Os estudantes da EEBM Fioravante Minato são atendidos na APAE, por serem casos orientados pela Fundação Catarinense e que continuam o atendimento nessa instituição.

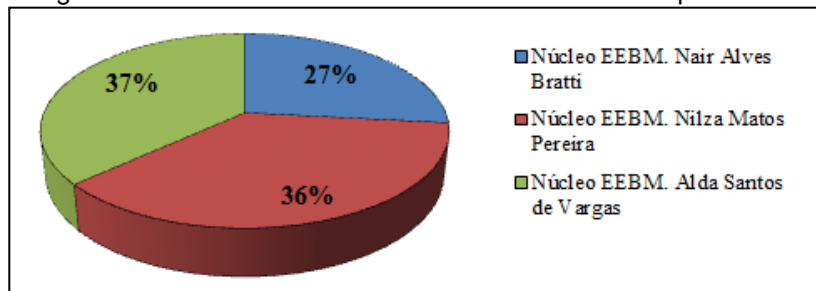
Na EEBM Campo D'água e Santa Fé não há nenhum caso.

O ano letivo de 2018 iniciou com inovações como: formação continuada, visitas à Fundação Catarinense, formação em tecnologia assistiva, oficinas para os professores e, principalmente, o processo de construção do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI.

Atualmente, a rede municipal conta com 60 estudantes que frequentam o ensino regular e o AEE.

A seguir, apresenta-se o percentual de estudantes em cada escola.

Figura 42 – Percentual de estudantes com deficiência por núcleo



Fonte: Dados coletados pela autora.

As figuras 43, 44 e 45 demonstram o ambiente interno dos três núcleos de AEE da rede municipal.

Figura 43 – Núcleo AEE EEBM Nilza Matos Pereira



Fonte: A autora.

Figura 44 – Núcleo AEE EEBM Alda Santos de Vargas



Fonte: A autora.

Figura 45 – Núcleo AEE EEBM Nair Alves Bratti

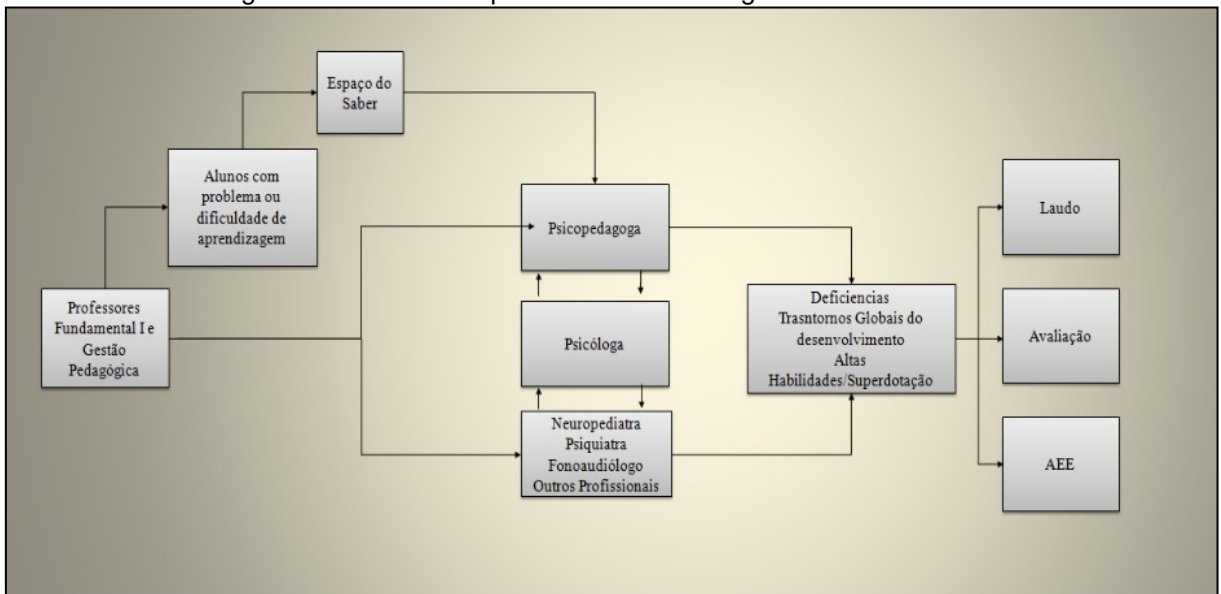


Fonte: A autora.

O fluxograma apresentado na figura 46 mostra a diferença existente entre o Espaço do Saber e o AEE. O Espaço do Saber é destinado a estudantes que apresentam problemas ou dificuldade de aprendizagem. O AEE não pode ser confundido com reforço pedagógico; trata-se de um atendimento para o aluno ter a oportunidade de construir novas possibilidades de aprendizagem e que tem seu público-alvo específico.

Veja a seguir o fluxo para o estudante frequentar o Espaço do Saber ou o AEE na rede municipal de Sombrio.

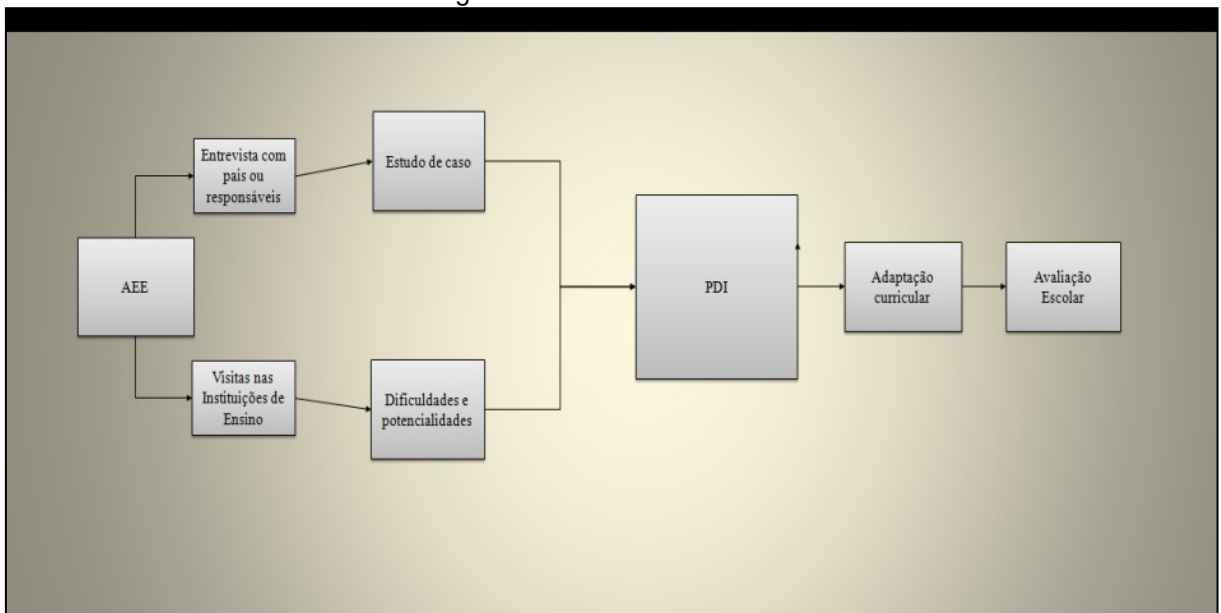
Figura 466 – Percurso para o estudante chegar ao AEE ou ao ES



Fonte: A autora.

No AEE, uma equipe multidisciplinar encaminha os estudantes para atendimento especializado, mediante um laudo. Ao chegar ao AEE, os estudantes passam por uma avaliação, conforme apresentado na figura 47.

Figura 47 – Percurso no AEE



Fonte: Desenvolvido pela autora.

As deficiências dos AEEs de Sombrio apresentam-se no quadro a seguir.

Quadro 5 – deficiências dos AES

Deficiência	Quantidade
Atraso desenvolvimento psicomotor e comorbidades desconhecidas	1
Deficiência intelectual (DI) moderada e asfixia perinatal	1
Deficiência intelectual moderada e TDHA	4
Deficiência intelectual leve associada à deficiência motora	1
Deficiência intelectual ponderada – Transtorno Hiperkinético	1
Deficiência intelectual associada a Transtorno de Conduta	1
Deficiência intelectual grave associada transtorno expressivo de linguagem	1
Deficiência intelectual leve	2
Deficiência intelectual leve e TDHA	12
Deficiência intelectual leve, distúrbio da marcha e outras morbidades de causas desconhecidas	1
Deficiência intelectual moderada	7
Deficiência intelectual moderada e Transtorno Expressivo da Linguagem	1
Histórico de epilepsia e comorbidades associadas	1
Síndrome de Down	1
Síndrome de Down, deficiência intelectual moderada	1
Síndrome de Down	1
Síndrome DE West, associada a atraso no desenvolvimento neuropsicomotor	1
TDAH, dislexia, transtorno de comportamento social.	1
TEA (TDHA) e deficiência intelectual leve	1
TEA (transtorno do espectro autista)	12
TEA, déficit auditivo, outros transtornos hiperkinéticos	1
Transtorno de habilidades escolares	1
Transtorno esquizotímico associado a déficit cognitivo	2
Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolar	1
Transtornos hiperkinéticos e TDHA	1

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.3 Associação de Apoio e Desenvolvimento Integral da Pessoa com Deficiência – AADIPED

No dia 29 de outubro de 2015, fundou-se oficialmente a Associação de Apoio e Desenvolvimento Integral da Pessoa com Deficiência, a AADIPED. A organização iniciou em 2012, quando um grupo de pais de crianças com deficiência se reuniu para trocar experiências, discutir direitos e deveres, assim como articular a mobilização em prol de melhorias na qualidade de vida de seus filhos. Segundo Bauer (2015, p. 4), "o grupo foi crescendo e se fortalecendo até se tornar uma associação".

Em 31 de agosto de 2016, a AADIPED foi registrada com o CNPJ n. 27.760.874/0001-01, com a Razão Social "Associação de Apoio e Desenvolvimento Integral da Pessoa com Deficiência", apresentando como atividade econômica principal atividades de associações de defesa de direitos sociais e como sócia e presidente Lisandra Fátima Lemos Graeff Valerim (CNPJ CONSULTAS, 2019).

A Câmara de Sombrio aprovou, em 30 de maio de 2017, o projeto de lei municipal número 2.332, de autoria do vereador Marcello Areão (PT), tornando a

AADIPED de utilidade pública. Essa ação permite parcerias e convênios com entidades públicas governamentais (VIEIRA, 2017).

Em 28 de setembro de 2018, a prefeitura concedeu um espaço à AADIPED, na Rua Celso Gervásio Cardoso, Centro, para reuniões, atendimento, brinquedoteca e cursos preparatórios para professores de Educação Especial.

Figura 48 – Recebimento da chave do espaço para AADIPED pelo prefeito municipal Zênio Cardoso



Fonte: AGORASUL, 2018.

Atualmente, a associação contribui com a sociedade, em parceria com outras associações, por meio de encaminhamento de casos, formação de professores, palestras, entre outras atividades.

Assim, conforme apresentado, existem três tipos de instituições envolvidas com o aluno com deficiência:

- A escola regular com AEE;
- A instituição especializada: APAE; e
- A instituição filantrópica: AADIPED.

Com base no projeto inicial da PC, realizou-se então a pesquisa com os sujeitos diretamente relacionados à Educação Especial.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Inicialmente, foram entrevistados com o uso do gravador os sujeitos abaixo relacionados:

- presidente da AADIPED;
- gestora pedagógica da Secretaria de Educação de Sombrio;
- coordenadora do AEE da Gerência Regional de Araranguá-SC;
- responsável pelo setor de estatística da FCEE;
- coordenador da FCEE/SC.

No segundo momento, com o protótipo inicial já desenvolvido, foi realizada sua demonstração e, posteriormente, a aplicação de questionários com os sujeitos descritos abaixo:

- 110 professores da rede municipal;
- 10 pais de alunos que frequentam o AEE, entre eles membros da AADIPED.
- 15 profissionais da saúde que acompanham os estudantes do AEE.

Portanto, utilizaram-se como instrumento de pesquisa, gravadores e questionários, bem como a demonstração do protótipo da Plataforma de Acompanhamento da Educação Inclusiva (PAEI).

Antes de iniciar a entrevista, procurou-se esclarecer aos entrevistados a finalidade, o objetivo e a importância para a comunidade ou grupo pesquisado e, particularmente, a importância da colaboração pessoal do entrevistado (GIL, 2008). Procurou-se deixar claro que a entrevista tinha caráter confidencial, que as informações prestadas permaneceriam no anonimato, e que constaria somente a função e o local de trabalho em que os entrevistados se encontravam no período das entrevistas (2017-2018).

Para a formulação das entrevistas abertas, foram seguidos os seguintes passos, conforme Gil (2008, p. 119):

- a) só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa;
- b) devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar algum negativismo;
- c) deve ser feita uma pergunta de cada vez;
- d) as perguntas não devem deixar implícitas as respostas;
- e) convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma questão tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte.

Utilizou-se um gravador para o registro das falas, com o devido consentimento dos entrevistados, conforme Gil (2008, p. 119),

[...] gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar autorização para a tomada de anotações.

Para a realização da entrevista é necessária a organização de um roteiro, que segundo Silva e Ferreira (2012), deve partir de perguntas que levantem aspectos do

objeto de representação de níveis mais concretos, familiares e definidos até os mais abstratos, estranhos e ambíguos. É fundamental utilizar uma linguagem que se aproxime do contexto natural no qual o fenômeno se manifesta, ou seja, o material do qual se queira extrair as representações deve ser produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível. Os questionamentos devem ser formulados de modo a ir além da espontaneidade, em direção a aspectos que por diversas razões não são ditos, uma vez que o não dito pode constituir-se no principal conteúdo da representação.

Segundo Silva e Ferreira (2012), a entrevista fornece subsídios teórico-metodológicos para a pesquisa nesse campo e indica a necessária vigilância epistemológica que deve acompanhar os pesquisadores durante o processo de investigação, no sentido de avaliar a pertinência e adequação do instrumento de entrevista aos objetivos e ao referencial teórico em que se apoia.

Os sujeitos entrevistados com o uso do gravador foram: a presidente da AADIPED, a gestora pedagógica da Secretaria de Educação de Sombrio, a coordenadora do AEE da Gerência Regional de Araranguá/SC, o responsável pelo setor de estatística da Fundação Catarinense de Educação Especial e o coordenador da FCEE.

Os professores, gestores, diretores, pais, profissionais da saúde e membros da AADIPED foram entrevistados com questionários semiestruturados (APÊNDICES C, D e E), a partir da demonstração do protótipo da plataforma.

4.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

As entrevistas ocorreram em duas situações distintas: na primeira, foram feitas cinco entrevistas abertas, com intuito de verificar como ocorriam a gestão da informação e a implantação da Educação Especial na rede municipal e Estadual, se havia algum tipo de plataforma e como essa funcionava.

Na segunda parte, utilizou como referência metodológica Bardin (2011). O autor menciona que a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que esses poderão ensinar após serem tratados relativamente ao interesse da pesquisa em foco. Procurou-se descrever as falas dos entrevistados

em cada questionamento com o qual o entrevistador/pesquisador utilizou um roteiro pré-organizado com base no local de cada estudo.

Nessa parte, também houve a apresentação do protótipo aos profissionais da educação da rede municipal de Sombrio, profissionais da saúde que atuam com os alunos que frequentam o AEE da rede e pais (que também fazem parte da AADIPED). Logo após a apresentação, aplicou-se o questionário semiestruturado (APÊNDICE E) com o intuito de: delinear o perfil dos entrevistados, ter acesso à informação digital, verificar as dificuldades percebidas no acompanhamento da Educação Especial, se a PAEI pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da Educação Especial, que funcionalidades ela poderia apresentar e ouvir sugestões para a melhoria do protótipo.

Os questionários foram os mesmos para os sujeitos, porém organizados em diferentes categorias a depender das respostas. Os sujeitos da pesquisa nesse momento foram pais, professores e profissionais da saúde. Procurou-se descrever o perfil desses e as categorias dos entrevistados foram organizadas por meio de gráficos, com o número de respostas pertinentes à categoria específica e transformadas em percentual.

Com relação ao primeiro questionamento feito aos pais, as respostas foram categorizadas da seguinte forma: acompanhamento da aprendizagem do estudante, adaptação do currículo feito pelo professor, comunicação e informação entre os pais e a escola. Dos professores foram: aceitação dos pais em relação à deficiência dos filhos, acesso às informações referentes à deficiência do estudante, adaptação curricular necessária, acompanhamento do estudante no processo de escolarização, preparo do profissional da educação, avaliação do estudante, troca de experiência, colaboração da família, estrutura, interação entre o professor regente e o segundo professor, falta de comunicação entre a família e a escola. Dos profissionais da saúde foram: informação referente à deficiência do estudante, conhecimento especializado, troca de informação, preparo dos professores, comunicação entre a equipe pedagógica e profissionais da saúde, plano de metas e objetivos de acordo com a individualidade de cada estudante e estrutura.

No segundo questionamento, procurou-se saber se uma PAEI poderia ser útil na gestão da informação referente aos estudantes PAEE, e verificou-se que todos os entrevistados responderam “sim”. Portanto, as categorias foram organizadas em relação aos pais da seguinte forma: comunicação, acesso à informação, adaptação

do currículo, tratamento dos estudantes pelo profissional da saúde e evolução do estudante no processo de aprendizagem. Em relação aos professores, as categorias foram: praticidade de acesso à informação, acompanhamento do desenvolvimento do estudante, metodologia específica utilizada pelos profissionais da educação, comunicação e informação entre os pares, contribuição no planejamento escolar. Dos profissionais da saúde foram: informações do estudante, inovação, interação entre os pares e ferramenta metodológica.

As categorias do terceiro questionamento em relação aos pais foram: fórum interativo, mural de avaliações, diálogo com os pais e acompanhamento das atividades realizadas pelo estudante. Quanto aos professores, as categorias foram: acessibilidade, adaptação curricular, biblioteca virtual interativa (jogos, artigos, filmes, materiais adaptados), mural de atividades dos estudantes, blogs, mural de boas práticas, chats e informações gerais dos estudantes (parecer descritivo e avaliação). As categorias dos profissionais da saúde quanto ao terceiro questionamento foram: avaliação multidisciplinar, gerar relatório, informações dos estudantes, caracterização da plataforma (interativa, colaborativa e intuitiva) e apoio multiprofissional.

As categorias do quarto questionamento em relação aos pais foram: espaço para trocas de informações e sugestões de recursos didáticos pedagógicos diferenciados para desenvolver com os estudantes nas diversas deficiências, chats, blogs e espaço para sugestão de melhorias da plataforma. Em relação aos professores: espaço para compartilhamento de boas práticas, agenda do estudante, transformação em aplicativo para smartphone, avaliação, relatório, cursos on-line de capacitação, biblioteca virtual, canal interativo, espaço para profissionais da saúde e diário on-line. Em relação aos profissionais da saúde: agenda de terapias, espaço para anamnese nutricional e espaço interativo entre os profissionais da educação com a saúde.

4.4 APLICAÇÃO DAS ENTREVISTAS E DOS QUESTIONÁRIOS

4.4.1 Entrevistas abertas

As entrevistas abertas foram realizadas com cinco profissionais da educação e tecnologia ligados à Educação Especial.

4.4.2 AADIPED

Por ser a AADIPED uma associação preocupada em buscar a efetivação e execução das normas legais voltadas à inclusão de estudantes e crianças com deficiência nas instituições de ensino, foi sua presidente, a primeira a ser entrevistada e identificada como “presidente da AADIPED”.

Após a apresentação do projeto, perguntou-se como se dava a gestão das informações dos estudantes com deficiência na rede municipal de Sombrio. Ela respondeu que isso ainda era um grande desafio a ser enfrentado, pois grande parte dos estudantes não tem adaptação curricular em virtude de não possuir o PDI construído nas escolas. Isso vai ao encontro de Silva Dias (2007), quando menciona que os indivíduos aprendem mais quando vivenciam, experimentam, sentem, relacionam, estabelecem vínculos, inteirando-se com novos contextos e vivendo novos desafios. Quanto ao PDI, Poker et al. (2012) mencionam que esse documento tem o intuito de garantir um ambiente educacional acolhedor capaz de efetivar e promover a escolarização do estudante com deficiência, assim como orientar a prática pedagógica. Esse documento apresenta propostas de ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do estudante no âmbito da escola, da sala de aula, da família e dos serviços de apoio.

Com o uso do PDI pretende-se constituir um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica para auxiliar o professor especializado na organização e condução da sua prática na sala de recursos. Trata-se de um mecanismo em construção contínua e passível de revisões e adaptações, devendo ajustar-se às necessidades de cada rede de ensino, de cada escola, de cada professor e, principalmente, da realidade e das necessidades educacionais de cada aluno atendido (POKET et al., 2013).

Ao ser questionada sobre o desenvolvimento de um protótipo de Plataforma Colaborativa, a PAEI para esse fim, a presidente demonstrou muito interesse e se colocou à disposição para auxiliar no que fosse necessário. Considerou o estudo de grande relevância, solicitando um momento para que a AADIPED pudesse conhecer o protótipo e ver se poderia participar do processo de construção.

Sabe-se que no Brasil há o Programa de Promoção da Acessibilidade Virtual (PPAV), o qual surgiu com a compreensão de que atuar em prol de uma educação inclusiva, na atualidade, é tratar do direito e respeito ao outro (ROSS, 2004). O avanço tecnológico, nos últimos anos, proporciona recursos à educação no processo ensino-aprendizagem. Esses recursos são nossas ferramentas de trabalho e servem de referência para a confecção de materiais acessíveis.

Incluir é oferecer mudanças para a manifestação da subjetividade e não a simples readequação físico-espacial dos sujeitos. Desse modo, incluir quer dizer romper com preconceitos e saber respeitar as diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, étnicas, entre outras, possibilitando que as pessoas não simplesmente tenham direito, mas também tenham acesso e condições adequadas para participar dos diversos espaços sociais (MANTOAN, 1997). Portanto, percebeu-se que a representante da AADIPED compreendeu a importância do projeto.

4.4.3 Gestora pedagógica da rede municipal de Sombrio

O objetivo dessa entrevista era conhecer a efetivação e história dos AEEs na rede municipal de Sombrio. Para isso foi necessário entrevistar a gestora pedagógica que vivenciou o processo de implementação da SRM.

Ao ser questionada, como se deu a educação inclusiva no município de Sombrio, a gestora pedagógica respondeu:

As discussões acerca da inclusão iniciaram na secretaria municipal de educação após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, que recomendava a constituição das salas multifuncionais para funcionamento do AEE. Começamos a participar de reuniões em outras redes, como Criciúma/SC, que era considerada uma referência para a região sul, a qual realizava seus atendimentos em polos de AEEs. Elaboramos um curso de capacitação para qualificar um professor por escola, porém não teve adesão. A demanda de alunos ainda era considerada pequena na época, desse modo procuramos implantar um núcleo do AEE na EEBM Nair Alves Bratti. Como havíamos recebido alguns materiais para a implantação, tivemos a assistência e apoio da Secretaria municipal de Criciúma/SC. Em 2009, através do Conselho Nacional de Educação Conselho Municipal de Educação, foi elaborada a nossa resolução Municipal n. 005 de 22 de dezembro de 2009, que dispõe sobre a educação especial no município a contratação de professores, aos estudantes que apresentavam algum tipo de deficiência. Sabemos que atualmente a resolução necessita ser atualizada para estar em consonância com a LBI de 2015 (Gestora Pedagógica do município de Sombrio/SC).

O governo brasileiro, ao reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidenciou a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar

alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2019).

Levando-se em conta a fala da gestora pedagógica, segundo o MEC/SECAD (BRASIL, 2019), em 2007 lançou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que, reafirmando o compromisso com a agenda social, apresenta como principais eixos em torno do processo de inclusão nas escolas: a formação de professores para a educação especial; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior; e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. O que vai ao encontro das falas da gestora pedagógica, ao retratar a necessidade de qualificar professores e a chegada de recursos materiais para a construção de um espaço para a implantação do AEE.

O segundo questionamento buscou saber quando e como iniciou o atendimento do primeiro AEE da rede municipal sombriense e teve a seguinte resposta:

Foi no ano de 2009, com a professora Rosane, a qual apresentava muita experiência na área de educação especial. Além dos materiais que vieram do MEC, nós compramos outros, oferecemos curso de gestão, de acordo com as crianças que seriam atendidas. Realizou-se o diagnóstico desses estudantes e a partir daí, montamos a primeira sala do AEE. Com o auxílio da AADIPED anos após, as discussões em busca de melhoria no atendimento, aos poucos o AEE foi se qualificando cada vez mais. A presidente da AADIPED contribuiu muito, trazendo sugestões e também cobrando os movimentos políticos e sociais que tratavam dos direitos dos pais e das crianças com deficiência e a partir de 2017 a secretaria passou a ter três núcleos. Em 2017 nós tivemos uma empresa, assessoria da inclusão eficiente, oferecendo cursos para professores, palestra para os pais, para os gestores, o que permitiu o surgimento de uma coordenação de AEE. Em 2018 iniciou uma coordenação da Educação Especial, que vem realizando um trabalho de acompanhamento formação, segundo os professores e dos professores do AEE, esses professores dos AEES também têm formação o ano inteiro. Toda a semana, coordenadora e professores dos núcleos fazem um planejamento, com intuito de organizar os materiais de discussão dos alunos com diagnóstico de preparação. Um grande avanço que tivemos, com essa coordenação, foi a elaboração dos planos individualizados das crianças com deficiência. Atualmente, contamos com uma equipe, psicóloga, psicopedagoga e professores habilitados em Educação Especial (Gestora Pedagógica do município de Sombrio/SC).

Como já dito, o município de Sombrio, no Censo de 2010, apresentava uma população de 26.613 mil pessoas, com uma estimativa de 30.010 pessoas para o ano de 2020 (LOSCHI, 2010). Com a expansão de empresas do ramo de vestuário, a população cresceu consideravelmente, e isso permitiu o aumento de estudantes na rede municipal e, conseqüentemente, o aumento de estudantes com necessidades especiais. Com base nessa demanda, a rede municipal sentiu a necessidade de ampliar o atendimento a essas crianças e estudantes, não mais apenas em um núcleo, ampliando em diferentes polos. Outro fator foi a localização, pois muitos estudantes passaram a utilizar o núcleo em sua própria escola ou buscar o polo mais próximo a sua residência.

A gestora pedagógica menciona a AADIPEd como colaboradora desse processo de ampliação. Por ser uma associação focada na busca por direitos e deveres desses estudantes, é possível compreendê-la também como um órgão fiscalizador. Perceber o direito que os estudantes têm de usar esses espaços proporcionou aos pais a busca pela implementação dos mesmos, próximo as suas residências, contribuindo para a ampliação do atendimento, possibilitando aumento de qualidade no ensino e aprendizagem desses estudantes.

Segundo o decreto presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, a oferta de Educação Especial (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que o ideal é que a escola comum tenha uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista para oferecer o atendimento educacional especializado dentro da escola (BRASIL, 2011). O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

O AEE tem como meta integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

O terceiro questionamento buscou saber quais os maiores desafios a serem encarados pela secretaria municipal em relação à inclusão escolar:

Ainda é um desafio, os professores não sabem como trabalhar com as crianças, alguns buscam formação, realizam adaptações e entendem a

proposta, mas alguns têm muita dificuldade de fazer a adaptação curricular. (Gestora Pedagógica do município de Sombrio/SC)

A fala da gestora pedagógica vai ao encontro de Schütz e Skrsypcsak (2017) ao mencionar que, no contexto mundial, a educação caminha na direção de um modelo escolar que se fundamenta no paradigma da inclusão. Professores e escolas são intimados, frequentemente, a enfrentar o grande desafio de oferecer qualidade a toda diversidade de alunos. Permitir que os alunos tenham acesso à escola e permaneçam nela não é o suficiente, é preciso que todos aprendam de fato. Assim, várias exigências e desafios são postos na organização e no funcionamento da escola, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na formação dos professores. Nesse sentido, escolas, gestores e professores precisam estar preparados para enfrentar o desafio, que está para além de acolher os alunos, pois esses merecem condições possíveis para aprender e das mesmas oportunidades para acessar os conhecimentos historicamente constituídos.

Schütz e Skrsypcsak (2017) ressaltam que um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva e a formação do professor é justamente o de (re)pensar e (res)significar a própria concepção de educador. Isso porque o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos educativos que possibilitem a interação coletiva entre os sujeitos singulares.

Oliveira (2009) entende como objetivo de formação inicial, proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base bem como, a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. O autor salienta que o sistema de formação deve enquadrar-se na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, o qual inclui também a formação contínua e a formação especializada. Ora, é essa formação especializada que nos levanta reservas no que respeita a sua capacidade de preparação dos futuros docentes, para lidar com alunos com necessidades educativas especiais.

A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar (SCHÜTZ; SKRSYPCSAK, 2017).

4.4.4 Gerência Regional de Educação – 21 GERED

Levando-se em conta o objeto de pesquisa desta dissertação, buscou-se a 21ª Gerência Regional de Educação para verificar como se dá a gestão da informação na região. Dessa forma, foi entrevistada a coordenadora responsável pela Educação Especial.

O primeiro questionamento buscou saber da coordenadora como funcionava a gestão da Educação Especial. A resposta foi a seguinte:

A Educação Inclusiva é um grande desafio, pois a educação especial requer trabalho constante. Ainda existem muitas queixas de professores que não sabem se o aluno tem ou não uma deficiência ou mesmo de saber lidar com ela (Coordenadora da EE da 21ª GERED).

Em relação a essa fala, é possível verificar que esse mesmo desafio e as dificuldades enfrentadas pelos gestores estão no preparo dos professores, que se dá a partir de formação contínua e investimento dos órgãos governamentais.

Foi questionado se todas as escolas da região do Vale do Araranguá - SC tinham AEE, e a resposta foi a seguinte:

Quase todas as instituições de ensino possuem AEE, inclusive a comunidade de Sanga da Toca conta com um núcleo de baixa visão e Braille, e professores formados na área atuam nesta unidade, e para esse local são direcionados muitos alunos que apresentam esse tipo de deficiência. Além desse núcleo, temos dos AEEs, com altas habilidades, um na Cidade de Turvo-SC e outro na comunidade de Ilhas – Araranguá (Coordenadora da EE da 21ª GERED).

Verificou-se que das 43 escolas da rede estadual que têm estudantes com deficiência, 32 possuem AEE. Na região, existem dois núcleos de AEE (Altas Habilidades), um, na cidade de Turvo e outro, na comunidade de Hercílio Luz – Araranguá. Na comunidade de Sanga da Toca, constituiu-se um núcleo específico para estudantes com baixa visão e cegueira.

Desse modo, procurou-se questionar de que maneira funcionavam esses núcleos com alunos com altas habilidades. A coordenadora mencionou que "os professores trabalham em conjunto com profissionais de outras instituições, como o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por exemplo, para suplementar a aprendizagem" (Coordenadora da EE da 21ª GERED).

A parceria com os institutos federais e as universidades tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de pesquisas e aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Isso fica evidente na fala da coordenadora. A parceria associa os

projetos de pesquisa com o acesso à inovação e às tecnologias. Isso é relevante tanto para os estudantes quanto para suas famílias e sociedade em geral.

Buscou-se saber de que maneira o estudante tem direito a um segundo professor de turma. A resposta foi a seguinte: "É por laudo médico e por questionários, que devem ser respondidos pela escola e familiares, e avaliados pela Fundação" (Coordenadora da EE da 21a GERED).

Segundo o Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial de Santa Catarina:

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função reger a classe com o professor titular, contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros. Nas séries finais do ensino fundamental, o segundo professor de classe terá como função apoiar, em razão de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

De acordo com a coordenadora pedagógica, o estudante precisa ter algum tipo de deficiência comprovada por laudo médico especializado. Além do laudo, é preciso ter um parecer pedagógico, no qual os profissionais da educação descrevem as dificuldades apresentadas pelo estudante. Somente após a avaliação da Fundação Catarinense é que se abre o processo de contratação de um segundo professor.

A partir desse questionamento, procurou-se saber quais eram as orientações dadas aos professores que trabalham nessa regional com Educação Inclusiva. A resposta foi a seguinte: "Seguimos o plano pedagógico que norteia nossas ações e esclarece as dúvidas, inclusive sobre o papel do segundo professor" (Coordenadora da EE da 21a GERED).

Após a entrevista, procurou-se apresentar o projeto do protótipo da PAEI e questionou-se se essa seria importante para colaborar com a gestão da informação para a Educação Especial da região. A coordenadora ressaltou que "[...] se tratava de uma ferramenta inovadora, que poderia colaborar fortemente com o acesso à informação dos estudantes, sem contar que poderia servir como um espaço para troca de ideias e formação continuada de professores" (Coordenadora da EE da 21a GERED).

Portanto, verificou-se que a construção do protótipo poderia ser aproveitada na região do Vale do Araranguá.

4.4.5 Fundação Catarinense de Educação Especial e Estatística

Procurou-se a Fundação Catarinense de Educação Especial, com intuito de conhecer melhor a gestão das informações referentes a essa modalidade de ensino em Santa Catarina. Levando-se em conta o objeto de estudo em pauta – construção de uma PC – entrevistar os responsáveis pela gestão contribuiria com possíveis diferenciais no desenvolvimento da plataforma.

Após apresentar o projeto de pesquisa ao diretor da instituição, iniciou-se a entrevista. O primeiro questionamento foi: “Como você avalia a educação especial em Santa Catarina?” e a resposta foi: “Nosso estado é pioneiro na discussão e, desde 2006, tem sua política⁶”.

O diretor explanou sobre a importância do Programa Pedagógico da Fundação Catarinense, que orienta o trabalho da Educação Especial numa ótica inclusiva. Posteriormente, indagou-se quais as maiores dificuldades enfrentadas na Educação Especial.

Ainda se apresentam muitos desafios, principalmente com relação ao segundo professor, o planejamento, a gestão, entre outros [...] são muitos, mas o maior desafio é a discussão do papel do segundo professor, que não pode ser um mero cuidador, mas sim um mediador (Diretor da FCEE).

Levando-se em conta as falas do diretor da Fundação, há grande preocupação em garantir os direitos dos estudantes PAEE no ensino regular. Ele aponta como maior desafio o papel do segundo professor de turma.

Ficagna e Pieczkowski (2017, p. 11171) salientam que:

[...] conforme a política de educação especial nacional e do estado de Santa Catarina, as escolas de educação regular, pública e privada devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar.

As autoras apontam que, além das garantias previstas no texto supracitado, devem ser garantidos ao estudante, os profissionais de apoio bem como, os recursos

⁶ Proposta de Santa Catarina em 2006, por intermédio da SED e FCEE, com base na legalidade, instituiu a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, conforme preconiza a Constituição Estadual de 1989 (SANTA CATARINA, 2019).

necessários para a promoção da acessibilidade e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes quanto à acessibilidade, às comunicações e aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação, aparece no final do texto de forma sucinta, a previsão de um profissional de apoio ou monitor para apoiar os estudantes com deficiências e a turma quanto aos cuidados e ao ensino e aprendizagem. Esse documento não deixa claro o papel específico desse profissional, mas parece ser uma das tantas estratégias para que a inclusão aconteça, uma vez que garante o apoio aos demais docentes da escola quando prevê um profissional a mais para atuar na sala de aula (FICAGNA; PIECZKOWSKI, 2017).

Embora esteja garantido no texto da Política Nacional esse apoio, não fica explícito o papel da escola em relação à inclusão. Desse modo, fica à mercê da interpretação de cada Estado, de cada escola e de cada profissional a forma de atendimento em classe por esse profissional (FICAGNA; PIECZKOWSKI, 2017).

Procurou-se compreender melhor sobre a Política de Educação Especial no Estado, visto que a secretaria municipal de Sombrio segue as orientações do MEC. Mediante essa fala, o diretor mencionou a Resolução do CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016⁷, nas escolas estaduais de Santa Catarina, a qual traz em um de seus artigos o público-alvo do AEE, diferenciando-se do MEC. Enfatizou que o Estado de Santa Catarina não contrata segundo professor para estudantes com TDAH, porém oferece atendimento no AEE. Após esse esclarecimento, o diretor fez um desenho comparativo com os tipos de atendimento trazidos pelo MEC e pelo Estado de Santa Catarina.

Como mencionam Ficagna e Pieczkowski (2017), os Estados e municípios seguem sua autonomia no processo de gestão da educação inclusiva. Alguns seguem a proposta do MEC e outros, a da FCEE. No entanto, a FCEE oferece formação continuada aos profissionais da educação que trabalham com estudantes com deficiência, tanto na rede estadual de ensino quanto na municipal.

Essa fala foi extremamente relevante por elucidar o entendimento das diferenças existentes entre a rede municipal e a estadual. Questionou-se qual sistema

⁷ Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016).

operacional de gestão das informações era utilizado pela FCEE. O diretor da fundação respondeu que havia o SERIENE⁸, gerenciado no setor de Estatística GEPLA⁹. Desse modo, procurou-se esse setor para conhecer um pouco do sistema.

O primeiro questionamento buscou saber como surgiu o SERIENE. A resposta foi a seguinte:

Trata-se de um banco de dados internos da Fundação Catarinense de Educação Especial. Ocorreu com a migração do SERE (programa anterior) para a SERIENE. Dessa forma, as informações dos alunos, chamados atualmente de usuários, com NE (necessidades especiais, terminologia da época) foram inseridas internamente nos campos disponíveis no programa (Responsável pelo setor de Estatística FCEE).

Segundo o responsável pelo setor, houve a necessidade de contar com um banco de dados maior, e o SERIENE correspondia à demanda necessitada. Levando-se em conta essa informação, questionou-se o número estimado de usuários registrados nesse banco de dados. Segundo ele, uma média de 51 mil registros. Procurou-se saber de que maneira as informações eram feitas. Ele respondeu:

Partimos de um sistema interno de triagens, avaliações, diagnósticos, enfim, as respectivas informações do usuário, aquelas consideradas mais importantes são registradas. Como: filiação, se o usuário recebe recurso, se frequenta outra escola, entre outras (Responsável pelo setor de Estatística FCEE).

Questionou-se sobre as garantias que a FCEE tinha em relação à alimentação dos dados e informações. O entrevistado mencionou que essa era uma das dificuldades enfrentadas pelo setor. Segundo ele:

As conveniadas têm um termo de cooperação. Trata-se do preenchimento dos dados, como uma das contrapartidas para o recebimento do pecúnio. Tendo em vista o recebimento de um valor financeiro, as conveniadas têm a obrigação de alimentar o sistema, principalmente depois de 2017, por meio do convênio financeiro. Isso motiva os secretários das conveniadas a valorizar e se preocupar em informar o que é solicitado na SERIENE (Responsável pelo setor de Estatística FCEE).

Segundo o responsável pelo setor, mesmo com essa forma de motivar as instituições com o preenchimento dos dados e informações dos usuários, ainda existe

⁸ SERIENE – sistema *on-line* de processamento de dados desenvolvido pelo CIASC, em parceria com a FCEE, para inserção dos dados de alunos e profissionais das Instituições Especializadas Conveniadas com a FCEE (SANTA CATARINA, 2019).

⁹ Compete à Gerência de Planejamento e Avaliação (GEPLA), subordinada diretamente à Diretoria de Administração (DIAD), promover a orientação e o desenvolvimento da programação, acompanhamento e controle das atividades inerentes à elaboração de relatórios anuais, do plano anual e plurianual, da estatística e do tratamento automatizado de informações, incluindo o processamento de dados, no âmbito da Fundação.

uma lacuna: faltam muitas informações que seriam de grande importância para a FCEE.

O entrevistado salientou ainda que, em eventos como a V Jornada Catarinense de Síndrome de Down, solicitou-se o número de usuários com essa síndrome para que os dados fossem explanados ali. Levando-se em conta essa informação, questionou-se: como você utilizou as informações das pessoas com Síndrome de Down para explicar os dados no evento? As informações também são utilizadas para as formações continuadas? “A minha função é coletar informações. Sabe-se que tem que analisá-las, mas a gente ainda caminha para isso. Temos aqui o núcleo de pesquisas que, se necessitar de alguma informação, a gente fornece” (Responsável pelo setor de Estatística FCEE).

Em relação à gestão da informação, o responsável explicou:

A gestão das informações deve evoluir, inclusive para nortear as políticas públicas que devem ser utilizadas. Recentemente o presidente da Federação das APAEs esteve aqui e eu pude explicar que o município onde minha esposa morava, por exemplo, no sul do Estado, chamado Jacinto Machado-SC, com cerca de 10 mil habitantes, tem cerca de aproximadamente 80 alunos na APAE, revelando um número alarmante de deficiências. Tal observância é motivo de preocupação e deve estar relacionada à necessidade de prevenção por parte do poder público, já que naquela região a economia baseia-se na agricultura, principalmente o cultivo do fumo, o que nos faz refletir sobre a relação da utilização de venenos e as causas das deficiências. Trata-se de um número discrepante entre os habitantes do município e os usuários da APAE. Certamente estudos têm que ser realizados. Mas aqui só dispomos da informação. Como fazer a discussão da gestão das informações, ainda há o que refletir e fazer. (Responsável pelo setor de Estatística da FCEE).

Levando-se em conta essa fala, percebe-se a importância com que o entrevistado trata as informações do banco de dados. Exemplo disso está na associação que ele faz entre o número de habitantes do município de Jacinto Machado, a cultura local e o número significativo de usuários com deficiência. Diante de sua fala, é possível considerar que uma plataforma colaborativa pode proporcionar aos usuários, uma excelente forma de organização de informações, e também trazer dados significativos para futuras pesquisas.

Outro fator relevante é o fato de que o SERIENE fica hospedado no servidor SINASP, e para que as informações mais detalhadas sejam acessadas é necessário utilizar a GX QUARE, uma plataforma paga, limitando assim o acesso às informações.

A partir dessa informação, percebeu-se que o projeto de elaborar a PAEI com código aberto seria de grande utilidade pública, viabilizando a continuidade da proposta desta dissertação.

4.4.6 Entrevistas semiestruturadas

Esta sessão traz os resultados da pesquisa, por meio da análise e interpretação dos dados alcançados com a apresentação do protótipo da PAEI e a aplicação dos questionários junto aos pais membros da AADIPED, profissionais da educação da rede municipal de Sombrio e profissional da saúde que atendem alunos que frequentam o AEE.

Para permitir a facilidade na interpretação e análise dos resultados, os dados foram organizados e apresentados na forma de gráficos e, eventualmente, em tabelas e quadros.

Inicialmente, foram realizadas perguntas que permitiram constatar o perfil dos pesquisados, bem como se esses tinham contato com celular (smartphone) e computador.

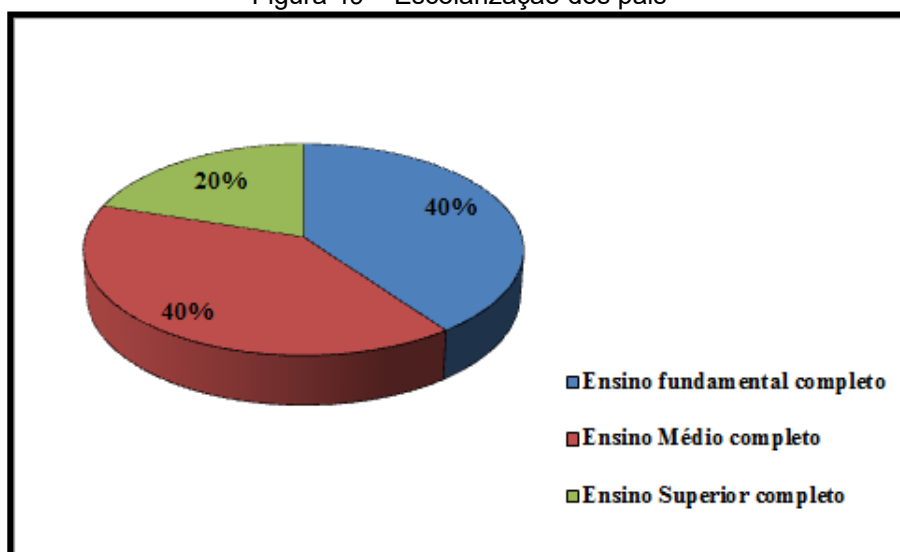
As informações obtidas nas questões abertas permitiram a livre resposta dos sujeitos pesquisados e foram organizadas em categorias com base nas palavras-chave e nas ideias principais descritas por eles. Dessa forma, foi possível apresentar os resultados também na forma de gráficos para facilitar a interpretação dos dados.

A seguir, apresenta-se o perfil dos entrevistados.

4.4.6.1 Perfil dos entrevistados

Conforme dito anteriormente, dez pais responderam ao questionário semiestruturado. Desses, 20% têm Ensino Superior completo, 40%, Ensino Fundamental completo e 40%, Ensino Médio completo. A figura 49 apresenta o percentual descrito.

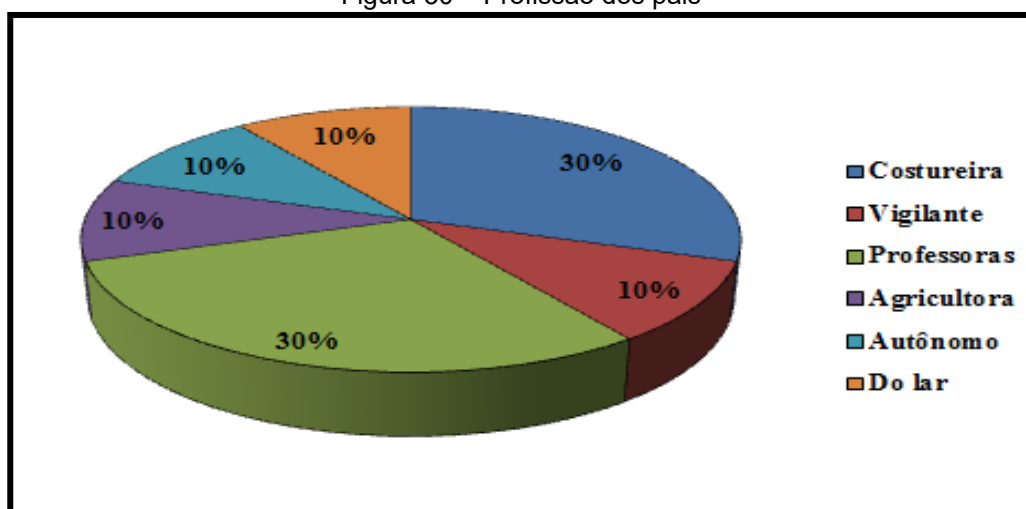
Figura 49 – Escolarização dos pais



Fonte: Dados da autora.

Dos entrevistados, 30% são costureiras, 10% vigilantes, 30%, Professores (as) 10%, agricultores (as) 10%, autônomos (as) e 10% do lar. A figura 50 apresenta o gráfico do percentual apresentado.

Figura 50 – Profissão dos pais



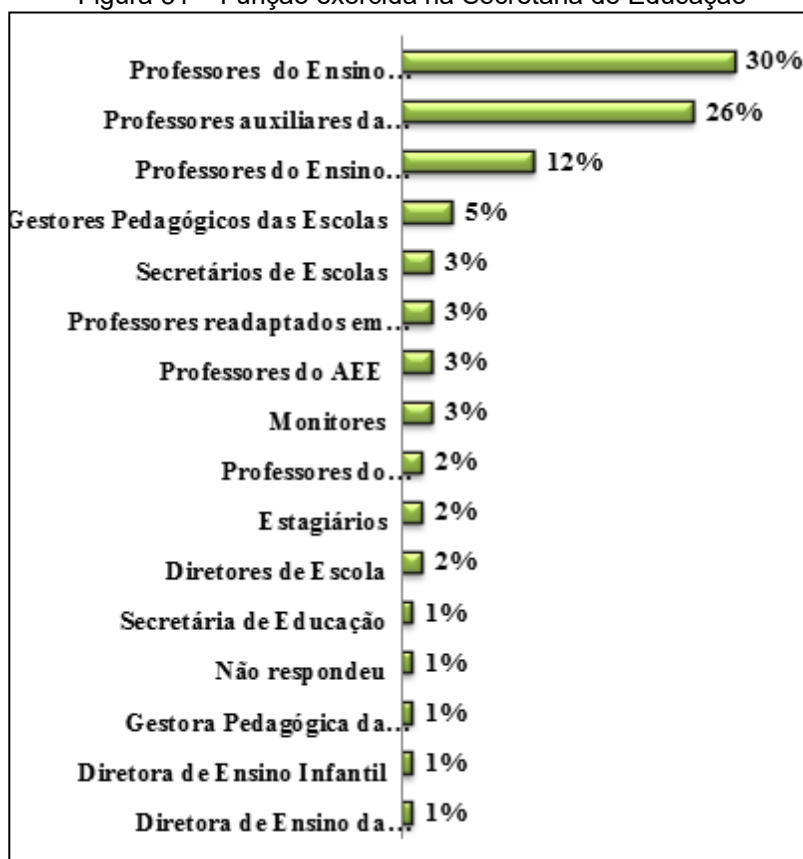
Fonte: Dados da autora.

Todos os pais utilizam celular e computador.

Participaram da entrevista semiestruturada 110 professores do Ensino Fundamental I e II, das nove escolas da rede municipal de Sombrio, assim como profissionais que atuam nessa secretaria.

A figura 51 apresenta a função exercida pelos profissionais da Secretaria de Educação entrevistados.

Figura 51 – Função exercida na Secretaria de Educação

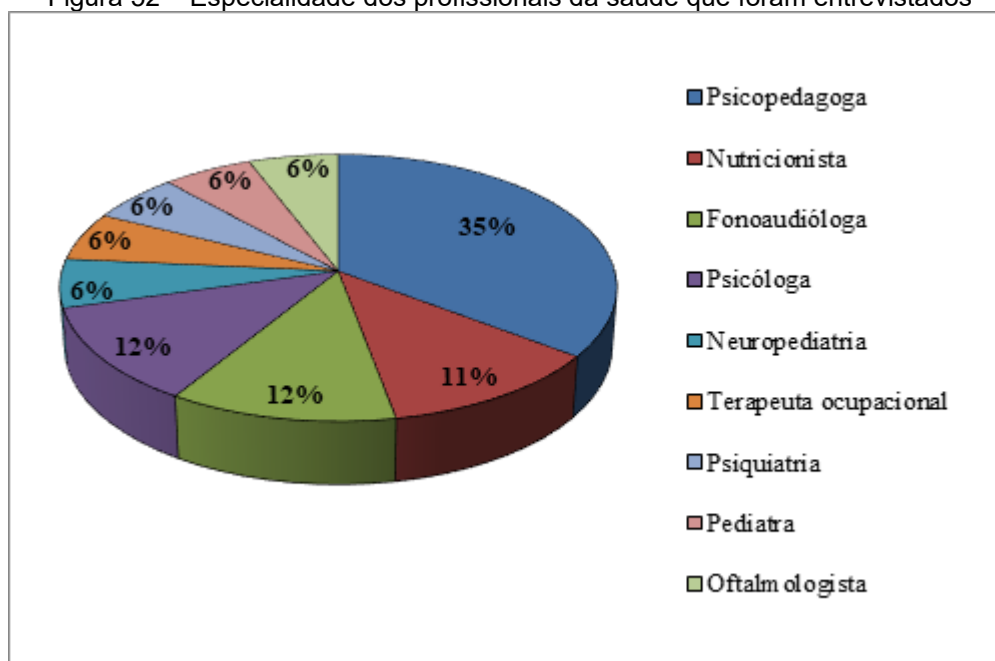


Fonte: Dados da autora.

Dos professores entrevistados, 3% têm Ensino Médio completo, 4% Ensino Superior incompleto, 37% Superior completo e 56% pós-graduação. Todos eles utilizam celular e computador.

A seguir, apresenta-se o perfil dos profissionais da saúde. Dos 15 profissionais da saúde entrevistados, 35% são psicopedagogos, 11% nutricionistas, 12% fonoaudiólogas, 12% psicólogas, 6% neuropediatras, 6% terapeutas ocupacionais, 6% psiquiatras, 6% pediatras, 6% oftalmologistas.

Figura 52 – Especialidade dos profissionais da saúde que foram entrevistados



Fonte: Dados da autora.

Verificou-se que todos os profissionais da saúde usam celular e computador.

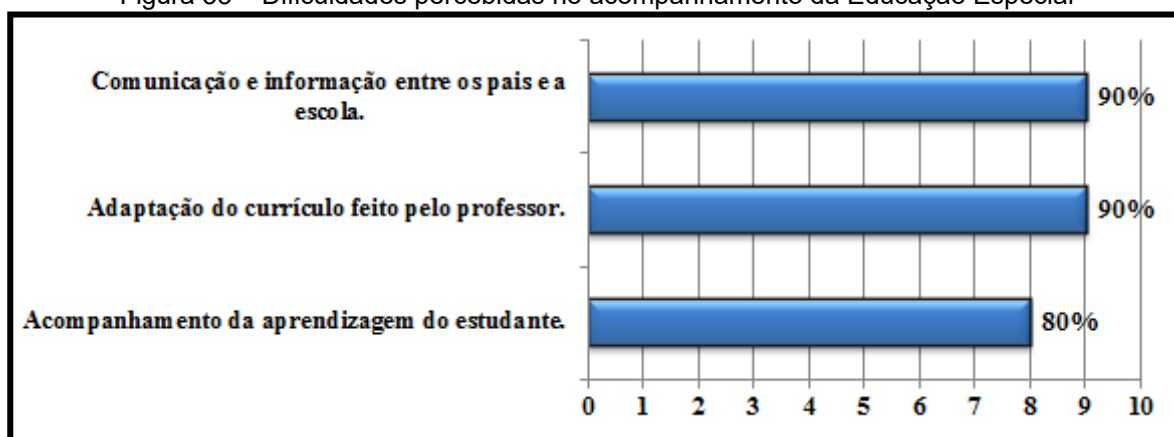
A seguir, apresenta-se o resultado dos questionamentos com perguntas abertas.

4.4.7 Respostas das perguntas abertas

As informações obtidas foram organizadas em categorias de respostas, levando-se em consideração as palavras-chave e as ideias principais expressas pelos sujeitos da pesquisa. As discussões referentes aos questionamentos foram organizadas em gráficos, evidenciando todos os sujeitos em cada questionamento. É importante frisar que o número de pesquisados foi diferenciado entre pais e membros da AADIPED (10), profissionais da educação (110) e profissionais da saúde (15).

É fundamental ressaltar que o total dos percentuais ultrapassa a soma de 100%, pois trata-se de questões abertas, e as respostas dos entrevistados permitiram a sua disposição em mais de uma categoria de resposta. Em relação ao primeiro questionamento, (“Quais as dificuldades que você percebe no acompanhamento da Educação Especial?”), o resultado encontra-se na figura 53.

Figura 53 – Dificuldades percebidas no acompanhamento da Educação Especial



Fonte: Dados da autora.

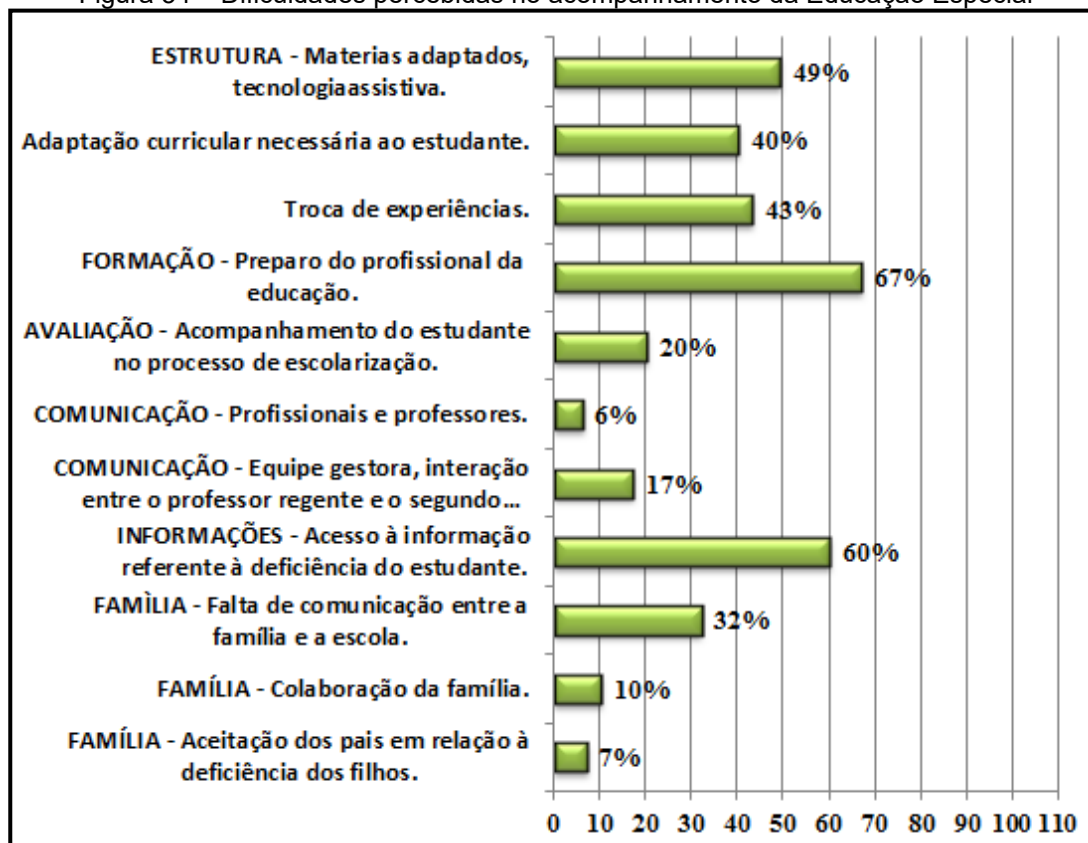
De acordo com o gráfico da figura 53, é possível identificar a percepção dos pais sobre as dificuldades na gestão do acompanhamento da Educação Especial. As categorias “Comunicação entre os pais e a escola” e “Adaptação do currículo pelo professor” aparecem com 90%, o que nos remete a pensar sobre a importância de pais e escola poderem interagir, assim como a preocupação dos familiares em como o sujeito está aprendendo, haja vista que, de acordo com seu desenvolvimento e com suas necessidades especiais, é importante realizar adaptação curricular.

Dessa forma, a questão da individualização e do ensino, para Pletsch (2009), não significa particularizar a ação pedagógica, segregar o aluno no grupo, mas sim incluí-lo nas outras atividades que os alunos estão fazendo em sala de aula, com as devidas adequações, quando necessárias. Vigotski (1997) já enfatizava que não existe uma única forma de aprender, nem uma única forma de ensinar, mas esse processo envolve a interação e o respeito ao modo peculiar de cada um aprender. Pletsch (2009) alerta que não se trata de elaborar outro currículo, mas fazer nele os ajustes necessários. Esses sujeitos têm direito de aprender, e é importante discutir quais conteúdos e estratégias são necessários, entendendo o currículo como uma proposta ampla, e não somente uma lista de conteúdos, pois envolve uma gama de dimensões da escola.

Em segundo lugar, com um percentual de 80%, “Acompanhamento da Aprendizagem do Estudante” pode ser considerada uma resposta abrangente, mas enfatiza a dificuldade em saber se o estudante está aprendendo de fato. Considera-se que a PAEI permitirá o acompanhamento, o acesso e a troca de informações, gestão, controle e disseminação de conhecimentos sobre a escolarização e o processo de ensino-aprendizagem dos filhos.

A figura 54 apresenta as respostas dos profissionais da educação referentes ao primeiro questionamento.

Figura 54 – Dificuldades percebidas no acompanhamento da Educação Especial



Fonte: Dados da autora.

De acordo com o resultado apresentado no gráfico da figura 52, a categoria “Formação: preparo do profissional da educação” apresentou um percentual de 67%, evidenciando a fala de muitos profissionais “que não se sentem preparados”.

Outro aspecto importante relacionado a essa fala, com percentual de 60%, diz respeito a “Informações: acesso à informação referente à deficiência do estudante”, ou seja, se ele tem alguma “comorbidade”, se necessita de medicação, entre outras dificuldades no acesso a essas informações.

Verificou-se ainda que 49% dos profissionais da educação revelaram preocupação com a estrutura (“Materiais adaptados e tecnologia Assistiva”).

Com um percentual de 43%, foi apontada pelos educadores a importância de “troca de experiências”, ou seja, as experiências positivas necessitam ser compartilhadas.

Nessa direção, 40% das respostas mencionaram “Adaptação curricular necessária ao estudante”, e 20% apontaram para o quesito “Avaliação: acompanhamento do estudante no processo de escolarização”.

Apareceram duas categorias referentes à comunicação. Uma se refere aos profissionais e professores e a outra, à equipe gestora, à interação entre o professor regente e o segundo professor. Verificou-se que 6% mencionaram a comunicação entre professores, enquanto 17% relataram que há grande dificuldade de comunicação entre professor regente e o segundo professor.

Em relação aos aspectos relacionados à família, aparecem três categorias:

uma com 32%, que trata da “falta de comunicação entre a família e a escola”; outra com 10%, que se refere à “colaboração da família”; e a terceira, com 7%, tratando da “aceitação dos pais em relação à deficiência dos filhos”.

Embora os profissionais demonstrem muita preocupação com o ensino (como ensinar e adaptar-se), percebe-se que é fundamental repensar o conceito do que é a aprendizagem diante do paradigma da inclusão.

O que se percebe nas escolas são práticas pedagógicas desconectadas.

Para Mantoan (2015, p. 23):

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizadas em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto.

Sabe-se que a inovação é importante, mas, conforme Mantoan (2015, p. 23), “[...] o pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem como nós, inovar a escola”.

Na era tecnológica, constata-se também a dificuldade de diálogo entre os profissionais que atuam com as crianças, devido à longa carga horária de trabalho em diferentes escolas, e isso gera sentimento de incapacidade dos professores em ensinar o aluno com deficiência e a falta de iniciativa em transitar por caminhos desconhecidos que os levem às informações necessárias.

A gestão das informações necessita ser reconfigurada, pois, segundo Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 27), “tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos”. Nessa perspectiva, o PCN é categórico ao exigir o conteúdo social e político na educação quando menciona de forma explícita uma opção por um currículo que

contemple os princípios da Educação Inclusiva, que em síntese seria “acolher a diversidade do alunado” e, para tanto, é fundamental conceber o funcionamento e organização da escola, bem como o ensino e a aprendizagem, sob novas bases epistemológicas.

É preciso pensar em uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade. Entretanto, os educadores vivenciam tensionamentos complexos: o desafio de realizar a mediação na escola em interface com a tecnologia e, ao mesmo tempo, contemplar ações educativas inclusivas.

Na fala dos professores aparece “a participação da família como primordial”. Para Serra (2010), esses laços entre escola e família abarcam benefícios para toda a comunidade escolar.

Segundo a LBI de 2015:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Portanto, a presença e o acompanhamento da família, na vida de qualquer criança, são importantes para o seu desenvolvimento pleno. Seu papel é oferecer-lhe um lugar em que possam desenvolver-se com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. Esse esforço torna-se, sem dúvida, mais difícil para as famílias dos deficientes. Quando isso acontece, exige-se de cada membro familiar uma redefinição de papéis, cobrando-se deles mudanças de atitudes e novos estilos de vida (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014).

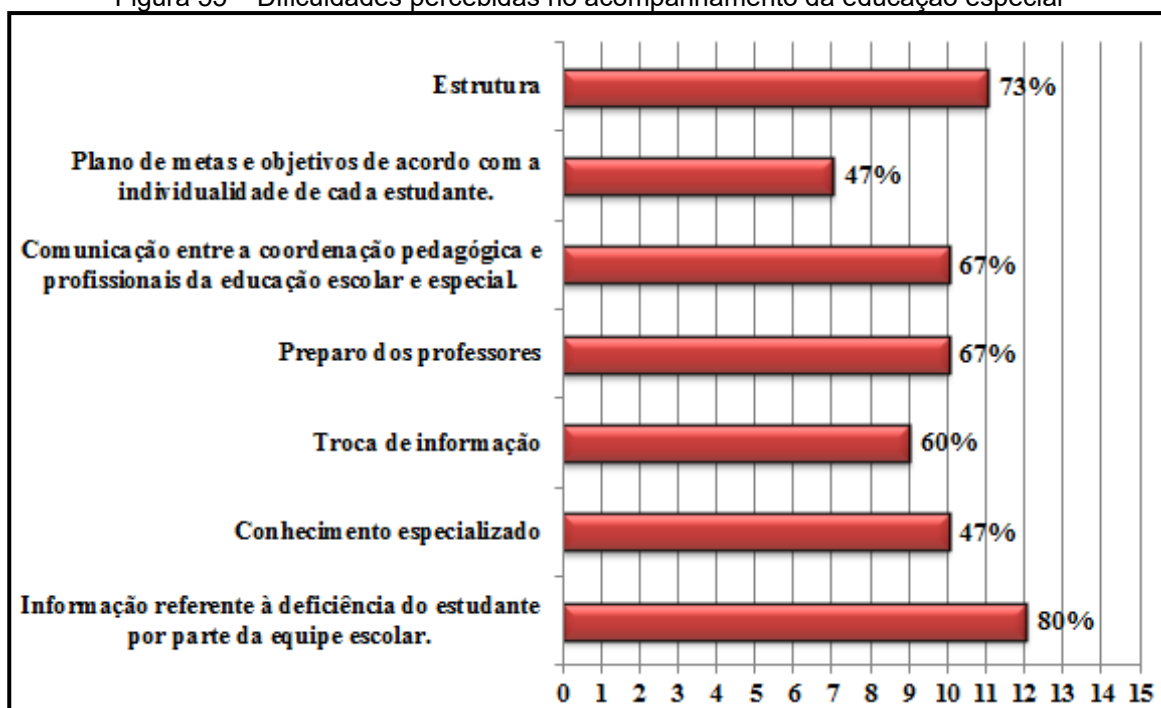
A autoconfiança leva a criança a acreditar em suas capacidades. Para que essa competência seja desenvolvida, é fundamental que a família acompanhe e valorize o seu sucesso e a encoraje nos momentos difíceis, para que os insucessos se tornem oportunidades de crescimento. Uma plataforma colaborativa representa o acesso de todos os atores envolvidos, pois possibilita armazenar tarefas, diagnósticos, avaliação, acompanhamento contínuo do processo de desenvolvimento

do aluno, trocar ideias como forma de gerenciar a informação de instituição para instituição, ou mesmo para os responsáveis pelo aluno (equipe multiprofissional) e família acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, essa plataforma facilita a escolarização dos alunos com deficiência, favorece a gestão das informações e elaboração de estratégias para contribuir com a aprendizagem, auxilia na realização de estudo de caso, dá suporte à construção do PDI, permite adaptação e flexibilidade curricular à avaliação pedagógica.

Em relação ao primeiro questionamento, a figura 55 apresenta as respostas dadas pelos profissionais da saúde.

Figura 55 – Dificuldades percebidas no acompanhamento da educação especial



Fonte: Dados da autora.

De acordo com os resultados apresentados no gráfico da figura 55, verificou-se que 80% dos profissionais mencionaram a categoria “Informação referente à deficiência do estudante por parte da equipe escolar”. Em segundo lugar, ficou a categoria “Estrutura” com 73%. Percebeu-se que duas categorias apresentaram um percentual de 67%: “Comunicação entre coordenação pedagógica e profissional da educação escolar e especial” e “Preparo dos professores”.

Constatou-se que 60% responderam “conhecimento especializado”. Duas categorias apresentaram um percentual de 47%, são elas: “plano de metas e objetivos de acordo com a individualidade de cada sujeito” e “Conhecimento especializado”.

O percentual relacionado a essa dificuldade evidencia o fato de que a PAEI poderá colaborar para o conhecimento acerca das dificuldades e potencialidades apresentadas pelo estudante.

O que se percebe em muitas escolas é que as boas práticas pedagógicas não estão organizadas de forma sistematizada, o que ressalta a importância de discutir a gestão da escola, desde as rotinas, momentos de troca de ideias, estratégias de avaliação, para que possam ser registradas, e as experiências inovadoras possam servir de suporte para outras instituições.

As principais questões abordadas envolvem a natureza do conhecimento (explícito versus tácito), o local em que ele se encontra (individual versus organizacional) e a distribuição do conhecimento em uma organização. Em termos simples, a gestão do conhecimento se volta para a identificação, a tradução, o compartilhamento e a exploração do conhecimento em uma organização (TIDD; BESSANT; PAVITT, 2015, p. 550).

Assim, as novas tecnologias digitais, associadas à revolução informacional, manifestada na ciência de software, também possibilitam a interatividade no contexto escolar, favorecendo a fluência e a aceção de informações de forma ubíqua: “os softwares livres compartilham muitas características dos bens públicos, como a não exclusividade e a não competição” (TIDD; BESSANT; PAVITT, 2015, p. 569).

Dessa forma, a PAEI pode propiciar maior interatividade entre todos os sujeitos envolvidos e, assim, ter informações referentes à deficiência que o estudante apresenta, formas de se especializar, buscar conhecimento, adequar o tempo e diminuir a distância entre os professores das diferentes áreas do conhecimento.

A dificuldade da interdisciplinaridade, enfatizada por Mozena e Ostermann (2014, p. 199), é a ausência de comunicação e informações entre a equipe pedagógica, direção, coordenação e professores.

Um dos profissionais da saúde entrevistados fez a seguinte argumentação em relação ao primeiro questionamento:

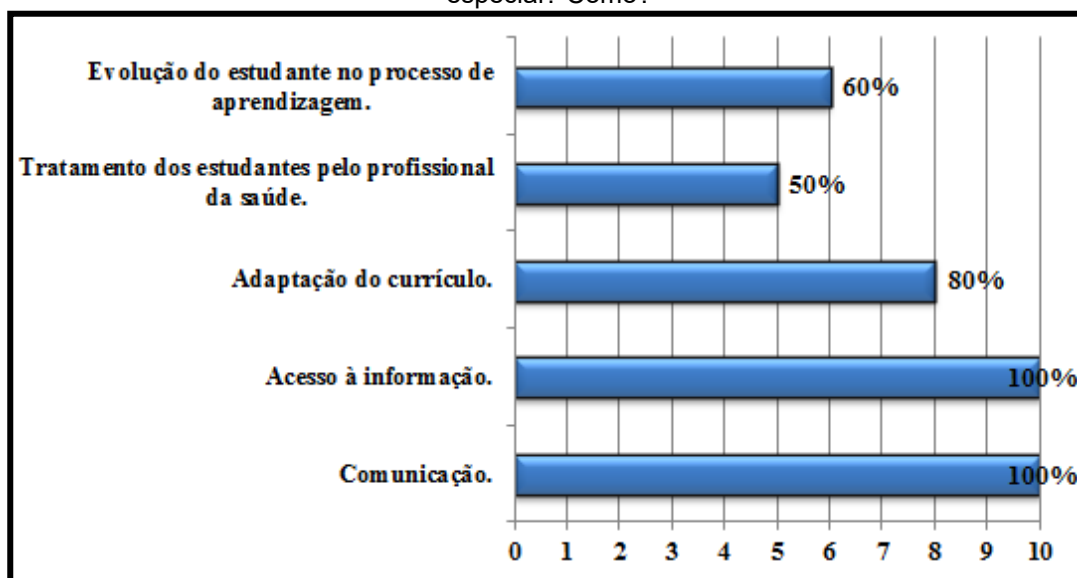
As dificuldades no acompanhamento da Educação Especial consistem na falta de comunicação entre coordenação pedagógica e profissionais envolvidos com educação escolar e especial. Falta de um plano de metas e objetivos e haver atividades de acordo com a capacidade intelectual de cada aluno (Profissional da saúde).

O profissional da saúde alertou sobre a importância de se ter objetivos de pequeno, médio e longo prazo, nos vários espaços educacionais, na sala de aula, por exemplo, pois os professores poderão buscar recursos do AEE.

O segundo questionamento procurava saber dos entrevistados, se a PAEI poderia colaborar com a gestão das informações referentes aos estudantes da Educação Especial e de que maneira.

A figura 56 apresenta o resultado das respostas dadas pelos pais.

Figura 56 – A PC pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da educação especial? Como?



Fonte: Dados da autora.

Verificou-se que 60% dos pais responderam "Evolução do estudante no processo de aprendizagem", 50% responderam "Tratamento dos estudantes pelo profissional da saúde", 80% responderam "adaptação do currículo" e 100%, as categorias que tratavam do "acesso à informação" e "comunicação".

Com as respostas dadas pelos pais, foi possível compreender como o acesso à informação e à comunicação são relevantes para os pais e, claro, ao próprio estudante. Outro fator importante evidenciado pelos pais foi a adaptação curricular para o estudante, pois desse modo ele sente-se incluído no processo de aprendizagem.

O currículo é um importante recurso que auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de todos os alunos, desde que adaptados, para oferecer possibilidades frente às suas dificuldades. As adaptações curriculares são estratégias que possibilitam a melhoria da eficiência educativa, contribuindo de maneira eficiente à inclusão (SENN, 2013).

Senn (2013) menciona que a adaptação e a flexibilidade curricular não consistem em acrescentar atividades complementares na estrutura curricular, nem

tampouco recortar conteúdos e empobrecê-los, pois há saberes imprescindíveis a todos os alunos, os quais não podem ser excluídos, uma vez que servirão de base a outros saberes e aprendizagens, que garantem a igualdade de oportunidades de acesso a outras informações indispensáveis à construção do conhecimento.

Garantir a adaptação curricular ao estudante, quando necessário, deve ser garantido no projeto político-pedagógico da instituição. A Resolução do CNE/CEB n. 2, de 2001, traz o seguinte dispositivo:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

É muito importante que a escola reconheça seu papel, no desenvolvimento de regulamentos e procedimentos, que identifiquem as necessidades educacionais presentes em seus estudantes. É preciso ter como objetivo a garantia de que todos tenham acesso ao conhecimento e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. É responsabilidade da escola, garantir que as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas.

Em relação à importância do currículo adaptado ao estudante com deficiência, Henriques (2019, p. 67) afirma:

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não à criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas A adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social.

Portanto, é muito importante perceber a preocupação dos pais em relação à adaptação curricular dos seus filhos. A interação efetiva entre família e escola contribui, de maneira positiva, para o processo da real inclusão escolar. Entretanto, o envolvimento da família nesse processo fica sujeito a diversos fatores, como: percepções dos pais sobre o papel da escola no desenvolvimento da criança, tipo de

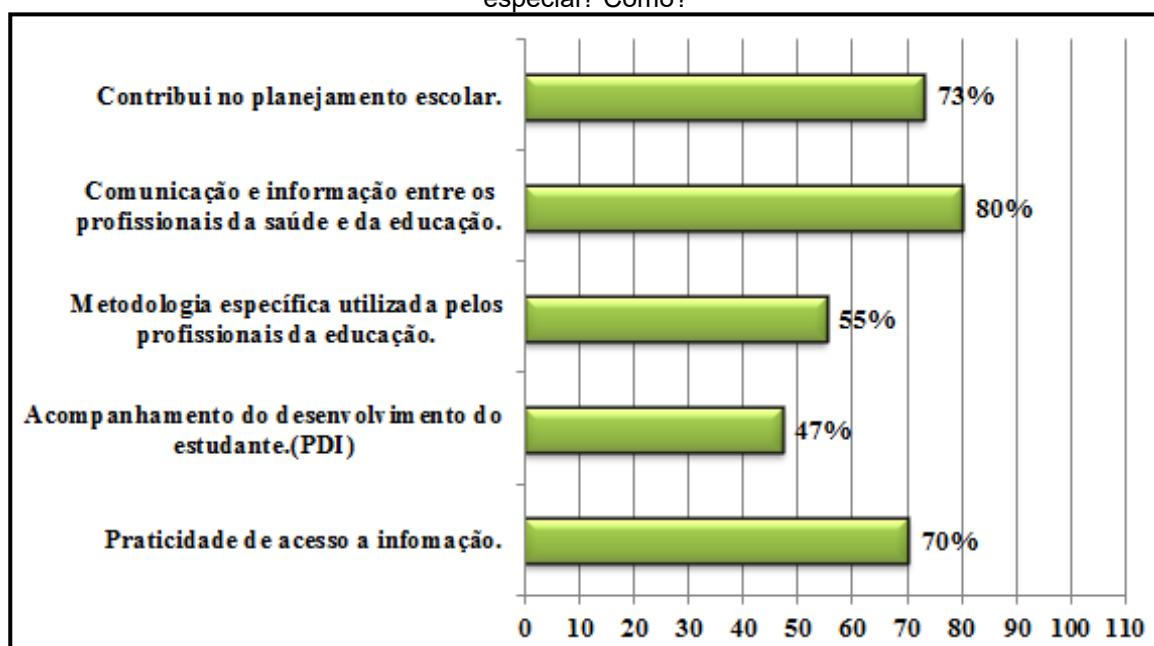
apoio e suporte ofertados pela escola, concepções da escola sobre o estudante com deficiência, políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais.

Para Glat (1996), a participação da família é abordada muitas vezes como pano de fundo do processo de inclusão, e não como um de seus principais agentes, com o poder de ser facilitadora ou impeditiva para que a inclusão social, e mais especificamente a escolar, ocorra.

Quando os pais pontuaram a comunicação, a informação, o acompanhamento da adaptação curricular, a evolução da aprendizagem do estudante e o acompanhamento do tratamento do profissional da saúde com o estudante, por meio do auxílio da PAEI, ficou claro o quanto esse projeto tem relevância para as famílias.

A figura 57 apresenta as respostas dadas pelos professores em relação ao segundo questionamento.

Figura 57 – A PC pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da educação especial? Como?



Fonte: Dados da autora.

De acordo com os resultados apresentados no gráfico da figura 57, verificou-se que 80% dos profissionais mencionaram a categoria “Comunicação informação entre os profissionais da saúde e da educação”, 73%, a categoria “Contribui no planejamento escolar”, 70%, “Praticidade de acesso a informação”, 55% “Metodologia específica utilizada pelos profissionais da educação” e 47%, “Acompanhamento do desenvolvimento do estudante (PDI)”.

Verificou-se que a maioria dos professores vislumbra a PAEI como um espaço de troca de informação e comunicação, que colabora com o planejamento escolar.

A escola é, necessariamente, o lugar de aprender. Sendo a aprendizagem o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, alterando as dimensões do currículo no caso do ensino inclusivo, pois, diferentemente da escola tradicional, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, os procedimentos e instrumentos de avaliação precisam estar intrinsecamente relacionados com os interesses e necessidades educacionais do aluno.

Para tal, é necessário um planejamento inclusivo, todavia [...] “mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo, é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação” (PLETSCH, 2014, p. 242), com modificações na forma de pensar educação.

Os profissionais envolvidos no processo de inclusão se preocupam, de fato, com a aprendizagem desses alunos, mas não são expressivos os avanços nas práticas pedagógicas. É comum haver questionamentos desses profissionais sobre o que e como ensinar alunos com os diversificados tipos de deficiência, seja na escola regular, seja no atendimento educacional especializado. “Para propor transformações na cultura e na estrutura do sistema educacional, é preciso discutir o projeto de sociedade que queremos” (PLETSCH, 2014, p. 242).

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações e modelos, e sim em que o aluno aprenda por si próprio a conquistar essas verdades. A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá proporcionar caminhos para essa construção (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

O PDI foi apontado como forma de acompanhar aprendizagem. No Brasil, o PDI tem ajustes com diferentes nomes: Planejamento Educacional Individualizado e Plano de Desenvolvimento Individualizado, pois não há um modelo único de propostas. Para Pletsch (2009), há que se discutir o que significa a expressão “individualizada”, sob a ótica da Política da Educação Especial e na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Dois aspectos que Pletsch (2009) tem observado em suas pesquisas relacionam-se ao termo “individualização”: no atendimento, o sujeito acaba sendo excluído na sala de aula; além disso, o termo tem sido aplicado

em algumas redes como uma proposta única, o que acaba negando a própria essência do que seria o Plano do Desenvolvimento Individualizado.

Dessa forma, a questão da individualização e do ensino, para Pletsch (2009), não significa particularizar a ação pedagógica, segregar o aluno no grupo, mas sim incluí-lo nas outras atividades que os alunos estão fazendo em sala de aula, com as devidas adequações, quando necessárias.

É nesse contexto amplo que a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o aluno pode ser realizada por meio da PAEI, pois favorece a interação de forma ubíqua, inclusive entre os profissionais da saúde e professores, o que possibilitará conhecer as particularidades de cada estudante.

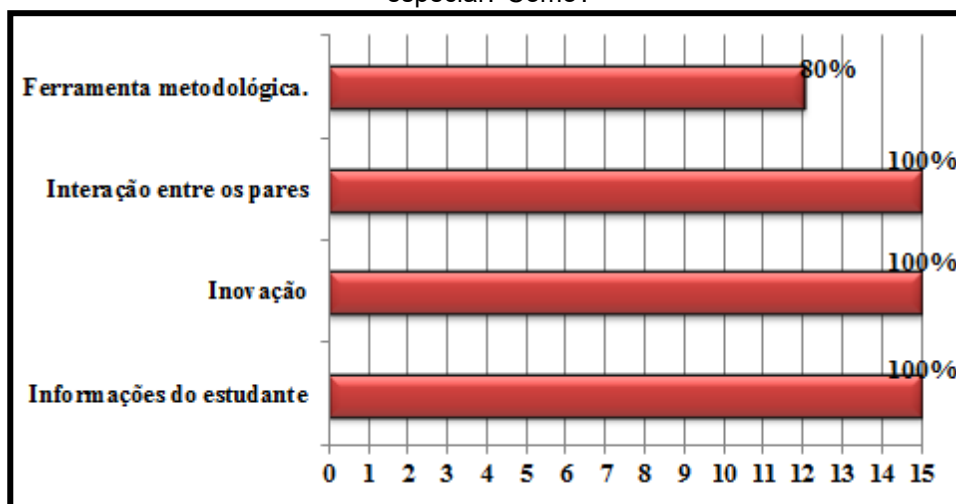
Na ótica da construção do PDI e da necessidade de utilizar uma metodologia que atenda às necessidades do estudante, tal preocupação se torna relevante. Sob o viés histórico, percebe-se ainda, na prática pedagógica, a vigência de resquícios das concepções que influenciaram as primeiras ações educativas às pessoas com deficiência, como os ideais franceses, escolanovistas, positivistas, entre outros (JANNUZZI, 2012). Na fala dos educadores, ficou evidente a preocupação com novas “metodologias”, o que nos remete a refletir sobre a urgência de repensar a organização escolar em forma de seriação.

Não se pode imaginar uma educação para todos quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar, e determinados para cada nível objetivos e tarefas adaptadas e uma terminalidade específica (MANTOAN, 2013, p. 66).

Todavia, a formação e a busca pela informação, com o intuito de conhecer novas práticas democráticas de ensino, sugerem a criação de um espaço para a formação dos professores, para sua atuação, haja vista que foram detectados problemas como o que e como trabalhar diante do paradigma inclusivo.

A figura 58 apresenta as respostas dadas pelos profissionais da saúde em relação ao segundo questionamento.

Figura 58 – A PC pode colaborar com a gestão da informação referente aos estudantes da educação especial? Como?



Fonte: Dados da autora.

De acordo com os resultados apresentados no gráfico da figura 58, verificou-se que todos os profissionais da saúde responderam sobre a importância de se ter a PAEI e sua relevância, pois mencionaram as categorias “Interação entre os pares”, “Inovação” e “Informações do estudante”.

Verificou-se que 90% elencaram a sua importância como ferramenta metodológica, apontando-a como inovadora. A inovação tem sido considerada uma espécie de motor para o desenvolvimento socioeconômico e essencial para a competitividade (SCHUMPETER, 1997). De acordo com o relatório da The NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition, “a inovação nas escolas provocou uma tendência para os paradigmas centrados no aluno, nos quais os alunos criam habilidades de pensamento crítico em ambientes que imitam o mundo real” (FREEMAN et al. 2017, p. 10).

Ainda, segundo o relatório, a missão das escolas deve ser reinventada para refletir a mentalidade ágil e colaborativa de que os alunos precisarão para prosperar no mundo de hoje. Os líderes escolares estão usando fortes declarações de missão e visão como a “estrela orientadora” para transformar a cultura, o currículo e as operações para apoiar um modelo escolar inovador (FREEMAN et al. 2017, p. 12).

Desse modo, a fala dos profissionais da saúde aponta para a necessidade de a escola inovar, e ferramentas disponíveis na PAEI podem corroborar esse paradigma nas escolas e nas relações entre professores. Isso porque os profissionais recebem muitas vezes informações equivocadas dos alunos e pareceres pedagógicos que não refletem seu desenvolvimento real. Assim, além de contribuir para a aprendizagem

dos alunos, a PAEI pode oferecer um espaço de interação para que todos os envolvidos no processo contribuam com informações sobre seu aprendizado e o que necessita ser pensado para seu desenvolvimento.

Um dos profissionais da saúde fez o seguinte relato em relação à PAEI:

Sim, muito, porque é necessário que os envolvidos no processo de aprendizagem conheçam as peculiaridades de cada aluno, e como o uso das tecnologias como ferramenta metodológica podem auxiliar o trabalho do profissional, apoiando nas intervenções. (Profissional da saúde).

Durante décadas, a escola que emergiu da modernidade manteve praticamente inalteráveis os seus processos, recorrendo quase exclusivamente às tecnologias associadas à leitura e à escrita para suportá-los (FINO, 2011). Tendo em mente a gama de ferramentas pedagógicas de apoio à aprendizagem, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) geram novos valores, formas de interação e comportamento social (MADARIAGA; RUBIO, 2012), podendo favorecer a interação rápida sobre as problemáticas apresentadas sobre determinado comportamento, por exemplo. Nesse contexto, a integração das TICs, além de favorecer a construção de pareceres reais dos alunos, pode contribuir para a comunicação entre todos os profissionais como neuropediatra, fonoaudióloga, psicóloga, entre outros, contribuindo para a gestão das informações dos alunos que frequentam o AEE e, assim, ressignificar sua aprendizagem.

A figura 58 apresenta as respostas dadas pelos pais em relação ao terceiro questionamento, que busca saber dos entrevistados quais funcionalidades poderiam apresentar na PAEI.

O Learning Management Systems (LMS – Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem) tem como principais objetivos: centralizar e simplificar a administração e gestão dos programas educacionais. Esses sistemas permitem o armazenamento e a consulta a informações, a comunicação entre usuários, o rastreamento de dados e a geração de relatórios sobre o progresso dos participantes.

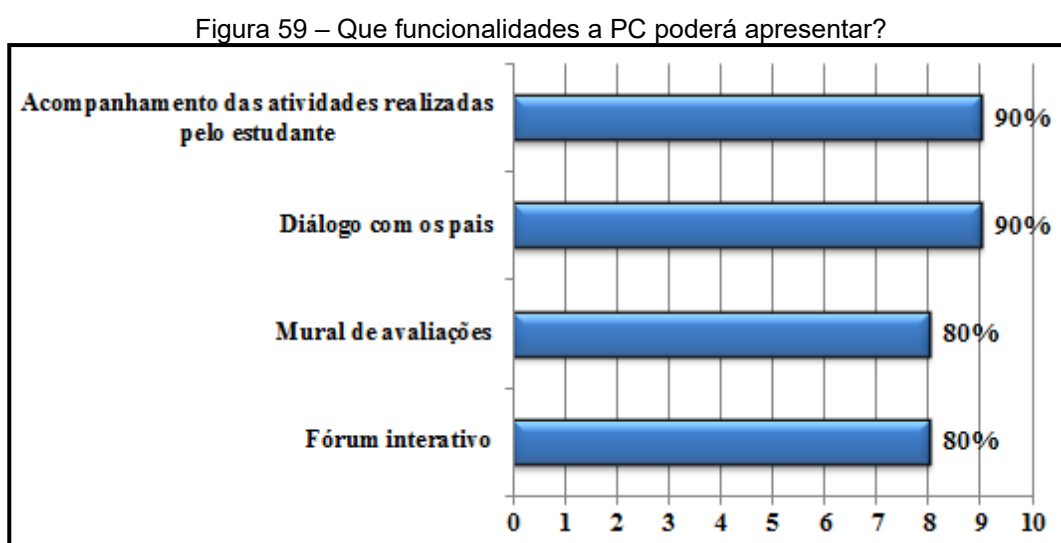
De acordo com Filatro e Piconez (2012), as funcionalidades oferecidas pelos LMS podem ser reunidas em três grandes grupos:

- 1) Ferramentas de coordenação: todas as ferramentas, que de alguma forma, organizam e subsidiam as ações de um curso;
- 2) Ferramentas de administração: ferramentas de apoio ao educador no gerenciamento do curso (gerenciamento de alunos e de formadores, de

inscrições, datas de início e término de curso, controle de acessos, configuração de língua etc.).

- 3) Ferramentas de comunicação: ferramentas que possibilitam a comunicação entre os participantes de um curso e visibilidade dos trabalhos desenvolvidos, tais como o correio eletrônico, fóruns de discussão, mural, portfólio, diário de bordo e bate-papo.

Procurou-se oferecer de início essas funcionalidades e, a partir das informações básicas desenvolvidas no protótipo, procuraram-se sugestões dos entrevistados.



Fonte: Dados da autora.

De acordo com os resultados apresentados no gráfico da figura 5, verificou-se que 90% das respostas dos pais foram remetidas às categorias “Acompanhamento das atividades realizadas pelo estudante” e “Diálogo com os pais”. Verificou-se que 80% das respostas ficaram com as categorias “Murais de avaliações” e “Fórum interativo”.

Na fala dos pais, fica evidente a falha na comunicação entre escola e família referente ao processo de aprendizagem de seus filhos. A família espera que o aluno tenha o direito de não somente frequentar a escola, mas também, de aprender.

Um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender. Cabe ao professor disponibilizar o melhor do ensino, as mais variadas atividades, e cabe ao aluno a liberdade de escolher a tarefa que lhe interessa. O ensino democrático é aquele que considera as diferenças de opiniões, de interesse, de necessidades, de ideias e de escolhas (MACHADO, 2013, p. 70).

Como a PAEI já disponibiliza abas com diversas informações do aluno, tais como trajetória educacional, funções cognitivas, motoras, aspectos, os pais sugeriram um fórum interativo para comunicar em tempo real informações importantes do estudante.

Um dos entrevistados mencionou como exemplo de atividade: Quando a criança mudou de turma, ela escreveu uma carta de apresentação para a professora regente, a fim de que gostos pessoais, animais de estimação, entre outras informações, pudessem ser conhecidos pela professora, assim ela teria elementos para incluir em suas aulas, por exemplo, o nome da gata do menino, dando significado àquele momento.

A PAEI terá um mural para os pais acompanharem as atividades e o desenvolvimento de seus filhos. Muitas vezes, os pais até se dirigem à escola para falar com os professores, mas alguns estão em sala de aula, o que impede esse momento constante de troca. Embora existam esforços da equipe gestora e da professora do AEE em dialogar constantemente com professores e pais sobre as potencialidades e as dificuldades apresentadas pelos estudantes e como propor essas mediações, a falta de tempo e a participação de todos no mesmo momento ainda são uma dificuldade que, pela percepção dos pais, será minimizada com o uso da PAEI, já que essa poderá ser acessada por todos a qualquer hora e lugar.

A figura 59 apresenta as respostas dadas pelos profissionais da educação em relação ao terceiro questionamento.

Assim, 80% dos profissionais da educação elencaram o “Mural de boas práticas”, 75%, “Adaptação curricular”, 65%, “Biblioteca virtual interativa”; duas categorias foram apontadas com 55%, “Fórum interativo” e “Acessibilidade”, 44% das respostas elencaram “Mural de atividades dos estudantes” e 39%, “Informações gerais dos estudantes (parecer descritivo e avaliação)”.

A maioria dos profissionais da educação vê a PAEI como uma possibilidade de interação entre a escola, família e profissionais da saúde. Sugeriram que seria essencial a presença de funcionalidades como: chats, mural de atividade para os estudantes, biblioteca virtual interativa, mural de boas práticas, adaptação curricular e acessibilidade. Percebe-se que esses profissionais estão preocupados em realizar práticas pedagógicas democráticas, e a PAEI servirá como um recurso tecnológico inovador, capaz de proporcionar essa interação. Com intuito de atender à proposta

pedagógica proposta na LBI de 2015, a rede municipal de Sombrio, em suas nove escolas, realizou, no ano de 2018, os PDIs dos alunos do AEE.

Quando se fala em acessibilidade e barreiras, retomamos a LBI de 2015, quando menciona que a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Isto é, a acessibilidade "[...] é a possibilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, acessar um lugar, serviço, produto ou informação de maneira segura e autônoma. Sem nenhum tipo de barreira" (BRASIL, 2015). A ideia de barreiras, segundo esse documento, remete a qualquer obstáculo que impeça a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto, manifestando-se de várias maneiras, como: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Partindo do entendimento de barreiras e acessibilidade, ficou claro nessa pesquisa o problema existente na comunicação e informação, ou mesmo a dificuldade de interação entre pais, profissionais da educação e da saúde. Essa dificuldade reflete também na elaboração ou atualização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do estudante com deficiência, Transtornos ou altas habilidades, realizada pelo professor do AEE. Assim, acredita-se que a PAEI possibilite o rompimento de barreiras, permitindo a acessibilidade entre os envolvidos na Educação Especial, tornando o PDI um instrumento democrático, capaz de contribuir para melhores resultados no processo de inclusão e aprendizagem do estudante.

Os murais de atividades do estudante e de boas práticas, sugeridos pelos profissionais da educação, terão a funcionalidade de contribuir no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a adaptação e adequação curricular.

Os profissionais mencionaram a necessidade de um mural de boas práticas, que permita consultar atividades pedagógicas que deram certo com cada tipo de deficiência ou situação-problema assim como, compartilhar essas boas práticas.

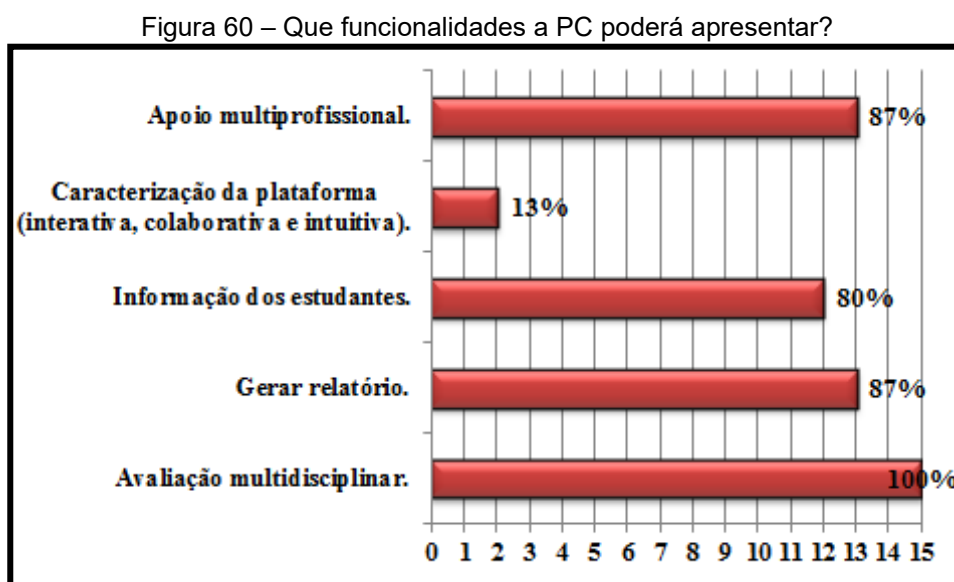
A interação dessa forma facilitará a comunicação entre os demais professores, que poderão ir além dos muros da sala de aula e conhecer as atividades que seus colegas estão produzindo em outras escolas.

Professores das diferentes áreas de ensino poderão acompanhar as tarefas ou atividades realizadas nas demais disciplinas. A PAEI oportuniza aos educadores um novo olhar para as potencialidades do estudante, assim como permite verificar as possibilidades de adaptação curricular, proporcionando a interação interdisciplinar,

haja vista que eles mencionaram a questão do currículo na categoria “Adaptação curricular”. Outra possibilidade é verificar o que os estudantes estão produzindo e contribuindo no processo avaliativo bem como, sua evolução.

Foi sugerida a criação de fóruns para discussão, trocas de informações, sugestões, recursos didáticos, troca de experiência, entre outros. Na biblioteca virtual da PAEI, é possível compartilhar o banco de dados de artigos, dissertações, teses e sequências didáticas, assim como, galeria de fotos e filmagens, links das principais associações que apoiam as pessoas com deficiência, links para jogos virtuais, entre outros recursos digitais. Tudo isso devidamente protegido por senhas, porém acessível aos atores envolvidos no processo educacional.

A figura 60 apresenta as respostas dadas pelos profissionais da saúde em relação ao terceiro questionamento.



Fonte: Dados da autora.

Verificou-se que todos os profissionais da saúde sugeriram, como uma das funcionalidades da PAEI, apresentar a “avaliação multidisciplinar”. Cada vez mais os profissionais da saúde percebem a necessidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais, visando a uma avaliação com base nos “múltiplos olhares”.

Sobre esse olhar, Lee e Brum afirmam:

Para haver a interdisciplinaridade não bastam os múltiplos olhares, os múltiplos saberes. Estes precisam ser compartilhados por meio de relações dialógicas nas quais as falas do Outro, ainda que diferentes da minha fala, precisam ser ouvidas e reconhecidas como contribuições que garantam o meu saber no saber do outro e vice-versa. O conhecimento “novo” surgirá fortalecido porque constituído na interação (LEE; BRUM, 2019, p. 5).

Verificou-se que 87% dos profissionais da saúde responderam “Apoio multiprofissional” e “Gerar relatório”, 80% sugeriram “Informação dos estudantes” e 13%, “Caracterização da plataforma colaborativa, interativa e intuitiva”.

Uma avaliação multidisciplinar possibilita redes de ensinantes e aprendentes. Desse modo, autoria, para Fernandez (2001, p. 45), “é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. Nessa perspectiva, para tornar-se autor/a, o/a aprendente não pode ser considerado/a mero/a e passivo/a reproduzidor/a de uma realidade independente de sua observação e inserção.

Nesse contexto, é importante que se tenha além de uma revisão e um novo olhar sobre o ensinar e o aprender no mundo atual, para que tenhamos consciência ou não, também é preciso ter ciência da importância e dos papéis que a não linearidade, o caos e a desordem desempenham na reconfiguração paradigmática de nosso tempo.

Pela carga horária extensa e por vezes pelo distanciamento dos locais de atendimento em que atuam os profissionais, muitas vezes, os pais precisam se deslocar a cidades próximas para serem atendidos pelo profissional da saúde que acompanha o estudante, o que dificulta sobremaneira o encontro com outros profissionais. Assim, a PAEI poderá colaborar nesse sentido, e a avaliação multidisciplinar ganha um novo significado, podendo ser confirmada e compartilhada por diferentes olhares profissionais.

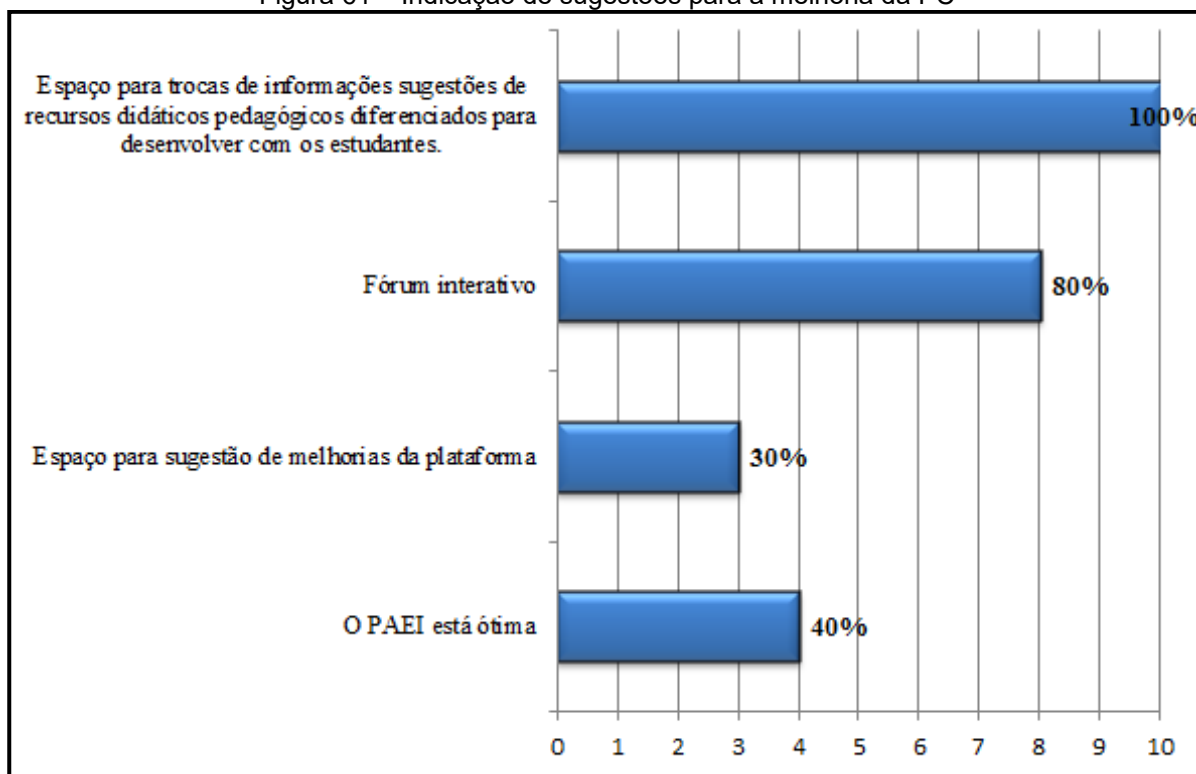
Na fala dos profissionais, também ficou evidente a preocupação de que algumas orientações repassadas aos pais e responsáveis não cheguem até a escola ou, quando chegam, não representem o que necessariamente foi explicitado pelo profissional.

Um dos entrevistados lembrou que não basta a PAEI ser disponibilizada e oferecer todos esses recursos, se não for preenchida adequadamente pelos profissionais envolvidos com a educação do estudante, assim como, sua utilização frequente.

O quarto questionamento vem complementar a anterior, haja vista que visa coletar sugestões para implementar no protótipo.

A figura 61 apresenta as respostas dadas pelos pais em relação ao quarto questionamento, o qual teve como pretensão, buscar com os entrevistados sugestões para implementar a PAEI, devido ao caráter colaborativo.

Figura 61 – Indicação de sugestões para a melhoria da PC



Fonte: Dados da autora.

A figura 61 apresenta as respostas dadas pelos pais em relação ao quarto questionamento, que busca sugestões de melhoria para a PAEI. Segundo os resultados apresentados no gráfico, 40% dos pais consideram que a PAEI está ótima, 30% alegam que deveria ter um espaço para sugestão de melhorias, 80% sugeriram um fórum interativo, 100% sugeriram um espaço para trocas de informações e sugestões de recursos didáticos e pedagógicos diferenciados para desenvolver com os estudantes.

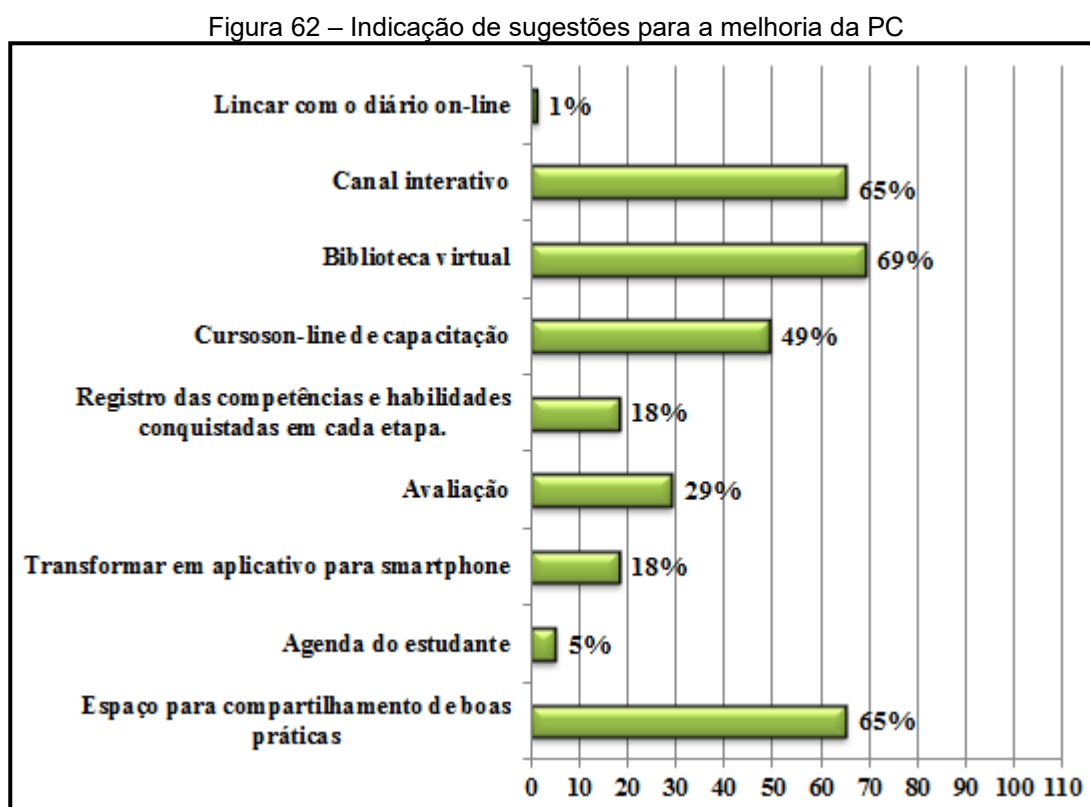
Trata-se de uma ferramenta de comunicação assíncrona, que visa estabelecer uma discussão dentro de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em que é debatido um tema sugerido pelo mediador (professor ou tutor) ou pelos participantes, podendo estar associado a outras ferramentas.

Segundo Santos e Paulino (2006, p. 229), trata-se de uma interface na qual emissão e recepção se ligam e se confundem de modo a permitir que ocorra constante colaboração e, paralelamente, crescimento individual e do grupo. Considera-se que,

nesse local privilegiado, todos podem e devem colaborar. Cria-se um espaço democrático para reflexões convergentes ou divergentes, em que não há o certo e o errado, mas que sempre leva à direção do crescimento individual e coletivo.

Portanto, como os pais sugeriram ainda um espaço para trocas de informação e recursos didáticos, além de um espaço para sugestões de melhorias, entende-se que a criação de um fórum interativo poderia contemplar todas essas sugestões. De qualquer forma, é possível perceber o interesse dos pais em colaborar com a PAEI de forma colaborativa e democrática, com o objetivo de garantir os direitos e a qualidade no atendimento de seus filhos.

A figura 62 apresenta as sugestões dadas pelos professores.



Fonte: Dados da autora.

Verificou-se que 65% dos professores sugeriram um espaço para compartilhamento de boas práticas, 5% sugeriram a criação de uma agenda do estudante, 18% sugeriram a disponibilidade da PAEI em forma de aplicativo, 29%, um espaço para avaliação, 18% sugeriram um espaço para registros das competências e habilidades conquistadas em cada etapa, 49% sugeriram a oferta de cursos de capacitação na PAEI, 69% sugeriram uma biblioteca virtual, 65%, um canal interativo e 1% sugeriu lincar com o diário on-line.

Com base nas sugestões dadas pelos profissionais da educação, verificou-se que ambos encontraram na PAEI um espaço de comunicação e gestão das informações. Sugeriram vários espaços que permitem o enriquecimento da plataforma, inclusive linkar com o diário on-line do professor. O município aderiu a essa prática, o que facilita ao professor aperfeiçoar o tempo, e logo perceber a necessidade de consultar e colaborar para as informações do aluno, bem como, realizar a adaptação curricular.

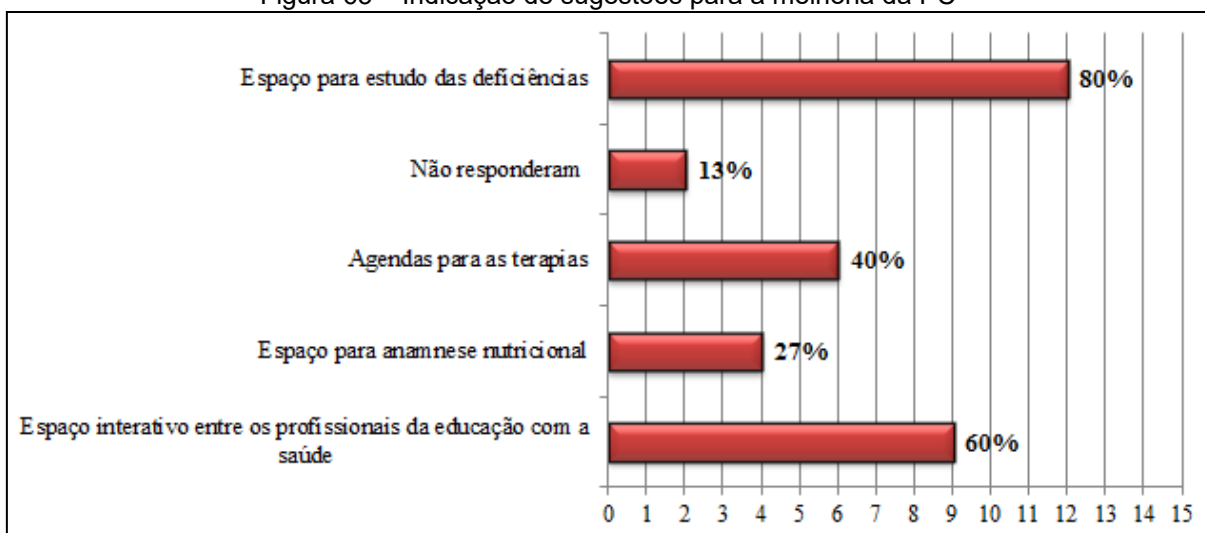
Segundo Fuks (2000), uma plataforma colaborativa de aprendizagem bem sucedida deve basear-se numa pedagogia sócio-construcionista (colaboração, atividades, reflexão crítica entre outras), permitir a adaptação de cursos totalmente on-line ou complementar cursos presenciais, ser acessível, eficaz, compatível, ter interface baseada em navegadores de tecnologia simples e dar ênfase à total segurança.

A mudança no processo de ensino-aprendizagem implica falar em Mobile Learning, "mobilidade na aprendizagem", ou seja, utilizar laptop, smartphone, tablet ou outros dispositivos móveis para aprender (REUS, 2018).

Nessa direção, não há dúvidas de que o ensino colaborativo traz consigo propostas para melhorar a qualidade do ensino por meio de intervenções. Trata-se de ações a curto, médio e longo prazo, havendo necessidade de constantes estabelecimentos de parceria colaborativa, analisando os resultados das práticas inclusivas e, sobretudo, de flexibilidade.

A figura 63 apresenta as respostas dadas pelos profissionais da saúde em relação ao quarto questionamento.

Figura 63 – Indicação de sugestões para a melhoria da PC



Fonte: Dados da autora.

Verificou-se que 80% dos profissionais da saúde sugeriram um espaço para estudos das diferentes deficiências, 13% dos profissionais não responderam, 40% sugeriram acrescentar uma agenda de terapias, 27% sugeriram um espaço para anamnese nutricional e 60% sugeriram um espaço interativo entre profissionais da educação com os profissionais da saúde. Os profissionais que não responderam alegaram que necessitavam de um tempo maior para se apropriar da PAEI e, então, puderem sugerir novas ferramentas ou funcionalidades, entretanto aguardariam sua usabilidade para propor sugestões.

Os profissionais percebem a importância da PAEI como inovação, pois possibilita a comunicação entre eles e com os profissionais da educação e família. Segundo Tidd, Bessant e Pavitt (2015, p. 75), “a inovação é uma questão, na medida em que há escolhas a serem feitas sobre recursos e sua disposição e coordenação”.

Na fala dos profissionais, ficou evidente a importância de ter uma agenda com os acompanhamentos que o paciente realiza, pois, geralmente os estudantes têm muitos profissionais que acompanham seu desenvolvimento. Dessa forma, todos os envolvidos com a criança podem ter acesso a essa informação e assim planejar e otimizar seu tempo.

Outra sugestão importante foi a anamnese nutricional, haja vista a importância de conhecer hábitos alimentares e sugerir modificações quando necessário.

Após a realização da pesquisa, foram elencadas as sugestões dos participantes como descritas no quadro abaixo.

Quadro 6 – Trabalho colaborativo para a versão da PC

SUGESTÕES PARA CONSTRUÇÃO DO NOVO PROTÓTIPO PC	
PAIS	O PAEI está ótimo.
	Espaço para sugestão de melhorias da plataforma.
	Fórum interativo.
	Espaço para troca de informações e sugestões de recursos didáticos e pedagógicos diferenciados.
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Lincar com o diário <i>on-line</i> .
	Canal interativo.
	Biblioteca virtual.
	Cursos <i>on-line</i> de capacitação.
	Registro de competências e habilidades conquistadas em cada etapa.
	Avaliação.
	Transformar em aplicativo para <i>Smartphone</i> .
	Agenda do estudante.
	Espaço para compartilhamento de boas práticas.
	Espaço para estudos de diferentes deficiências.

PROFISSIONAIS DA SAÚDE	Agenda de terapias.
	Anamnese nutricional.
	Espaço interativo entre os profissionais da educação com os profissionais da saúde.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

O trabalho colaborativo foi fundamental para iniciar a implementação da PAEI. As sugestões de todos os envolvidos no processo garantem um processo dinâmico e democrático, sendo a colaboração um diferencial. A multiplicidade de anseios em fazer a Educação Especial direcionada a uma perspectiva inclusiva requer discussões complexas, mas também completas, com a participação de todos.

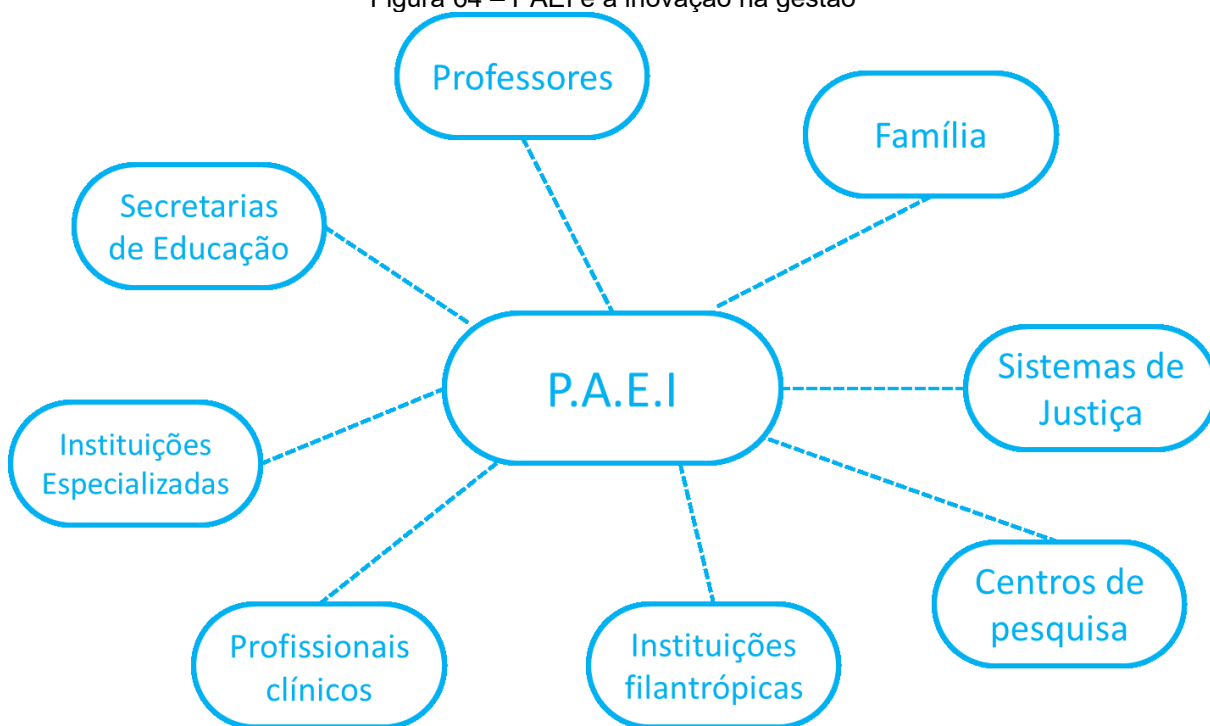
5 PROTÓTIPO PAEI

Neste capítulo, serão apresentadas algumas telas sugeridas para o protótipo PAEI. Será possível perceber que as sugestões fornecidas pelos sujeitos da pesquisa já foram adicionadas. A PAEI propõe o trabalho colaborativo e inovador.

5.1 PAEI

As sugestões para o protótipo basearam-se nos dados da pesquisa e na necessidade de inovação na Educação Inclusiva. Após a realização da pesquisa, ficou claro para os pesquisadores que a Educação Especial possui caráter complexo, que exige a participação de múltiplos atores, atuando de forma colaborativa em rede, conforme podemos perceber na figura a seguir.

Figura 64 – PAEI e a inovação na gestão



Fonte: Desenvolvido pela autora¹⁰.

¹⁰ Desenvolvido em conjunto com a Talita Gregory Nunes Freire e Eduardo de Vila, com a orientação do Prof. Giovani Lunardi .

Após elencar todas as novas sugestões, a desenvolvedora da PAEI adicionou as novas ideias à Plataforma de Acompanhamento da Educação Inclusiva (PAEI)¹¹, a qual se encontra no *link*: <http://paei.ufsc.br/public/>. Abaixo são apresentadas algumas telas da PAEI, com designer das interfaces modificadas. Abaixo a tela inicial da PAEI.



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A figura 66 descreve o projeto, a quem se destina, objetivos e seu funcionamento.

¹¹ O desenvolvimento tecnológico da Plataforma foi realizado pelos alunos Talita Gregory Nunes Freire e Eduardo de Vila, do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação, com apoio de bolsa do PIBIC.

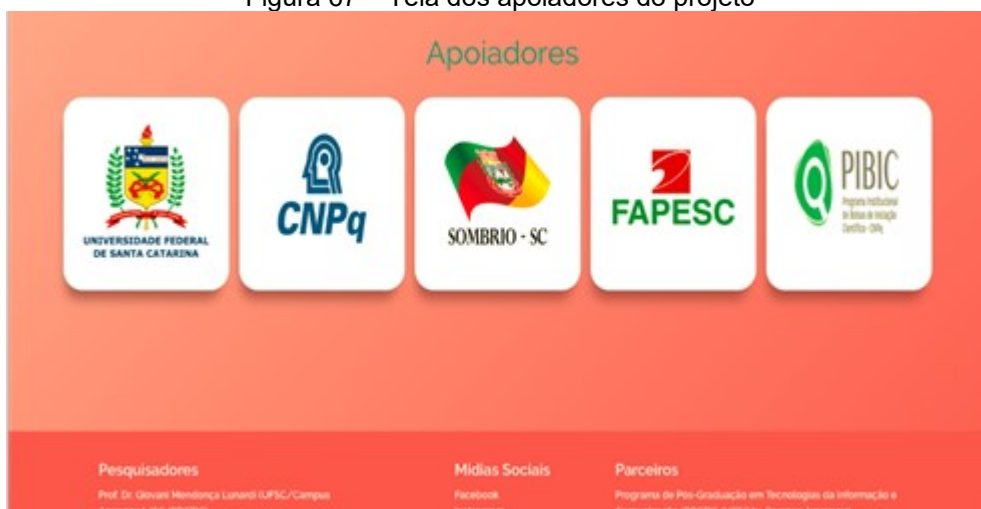
Figura 66 – Sobre projeto PAEI



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A figura 67 apresenta os apoiadores do projeto.

Figura 67 – Tela dos apoiadores do projeto



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Ao acessar a plataforma, aparece uma página com os seguintes links: informações, postagens, avaliações, diários, trajetória escolar, planos pedagógicos e profissionais. Cabe salientar que as imagens de pessoas nas telas abaixo são meramente ilustrativas, de caráter fictício.

A figura 68 demonstra a tela das informações dos alunos.

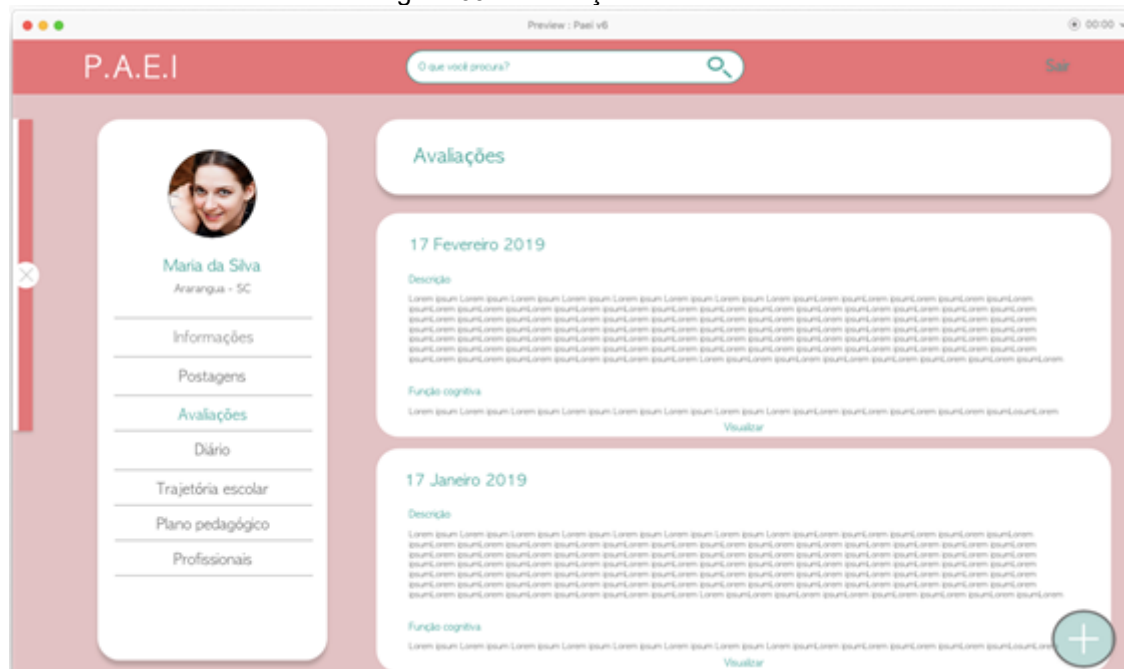
Figura 68 – Informações dos Alunos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A imagem 69 apresenta o espaço destinado a avaliações dos alunos.

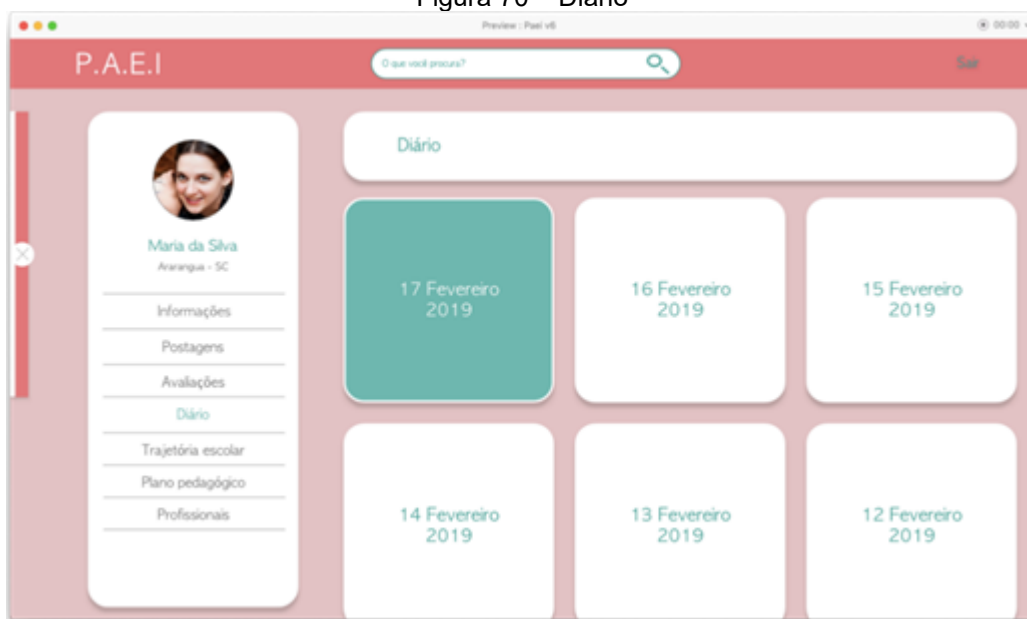
Figura 69 – Avaliação dos alunos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A tela abaixo apresenta o diário, com possibilidade de realizar registros diários das atividades do estudante.

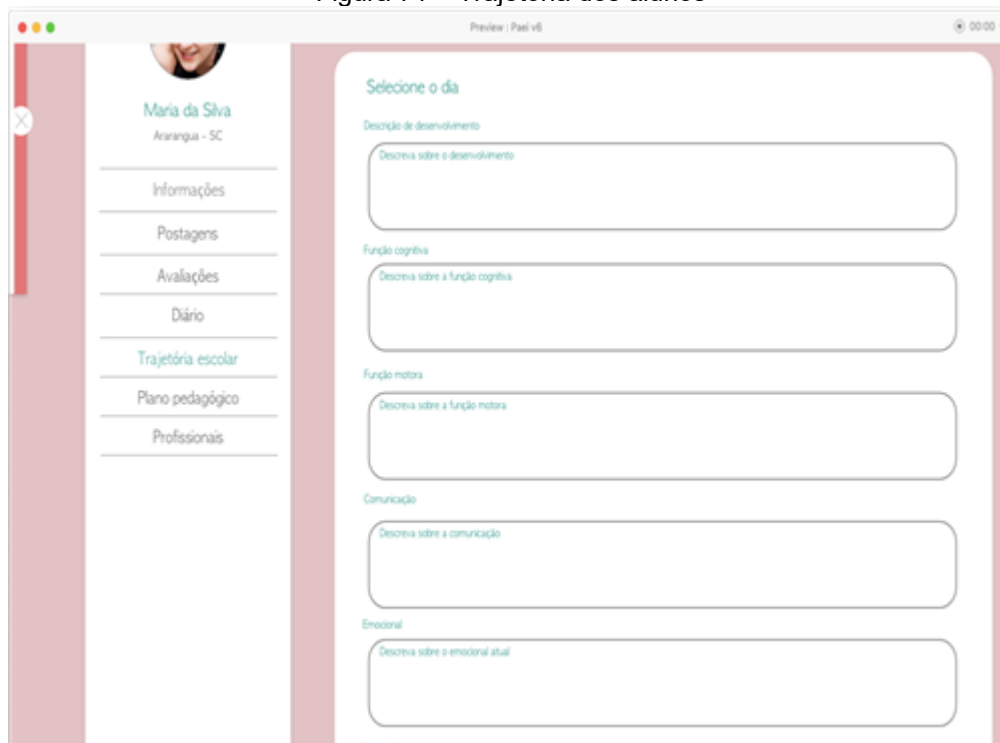
Figura 70 – Diário



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A figura 71 apresenta a trajetória dos alunos, com a possibilidade de registrar desde os aspectos evolutivos, emocionais e comportamentais, para que todos os atores envolvidos possam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

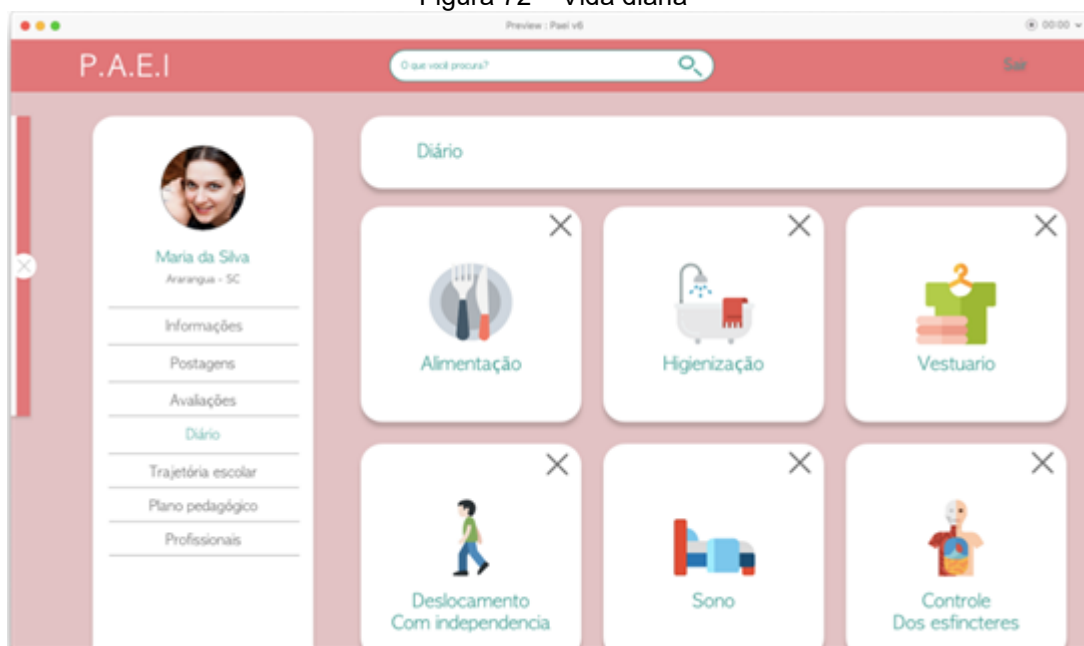
Figura 71 – Trajetória dos alunos



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A opção Diário também permite realizar avaliação e acompanhamento da vida diária dos alunos, bem como o que necessita desenvolver, como a autonomia.

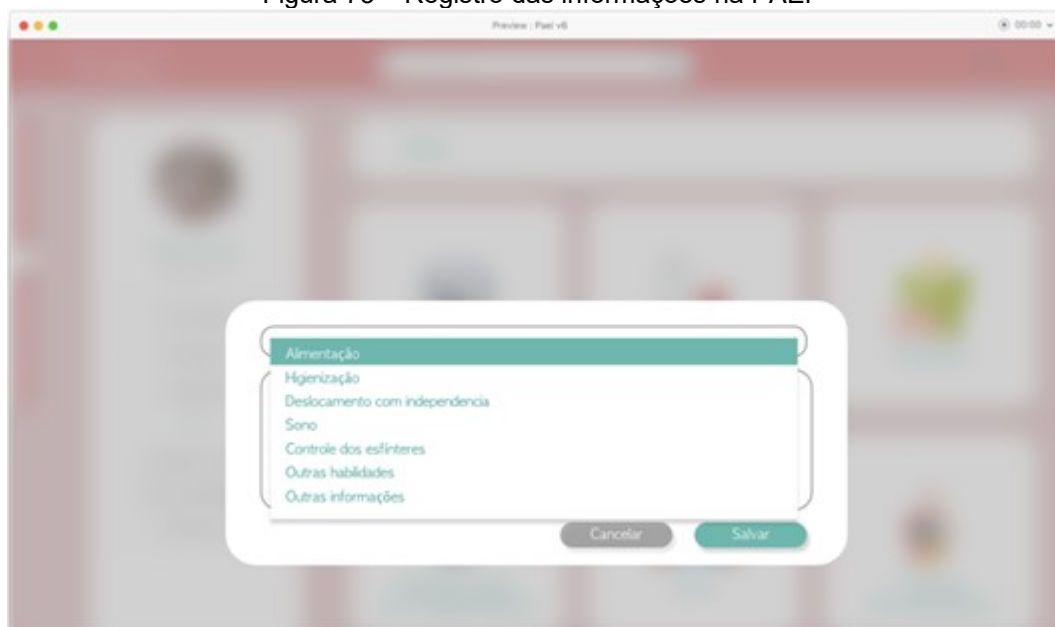
Figura 72 – Vida diária



Fonte: Desenvolvido pela autora.

As observações das atividades de vida diária poderão ser facilmente registradas pelos sujeitos que utilizarão a PAEI, de forma simples e ágil.

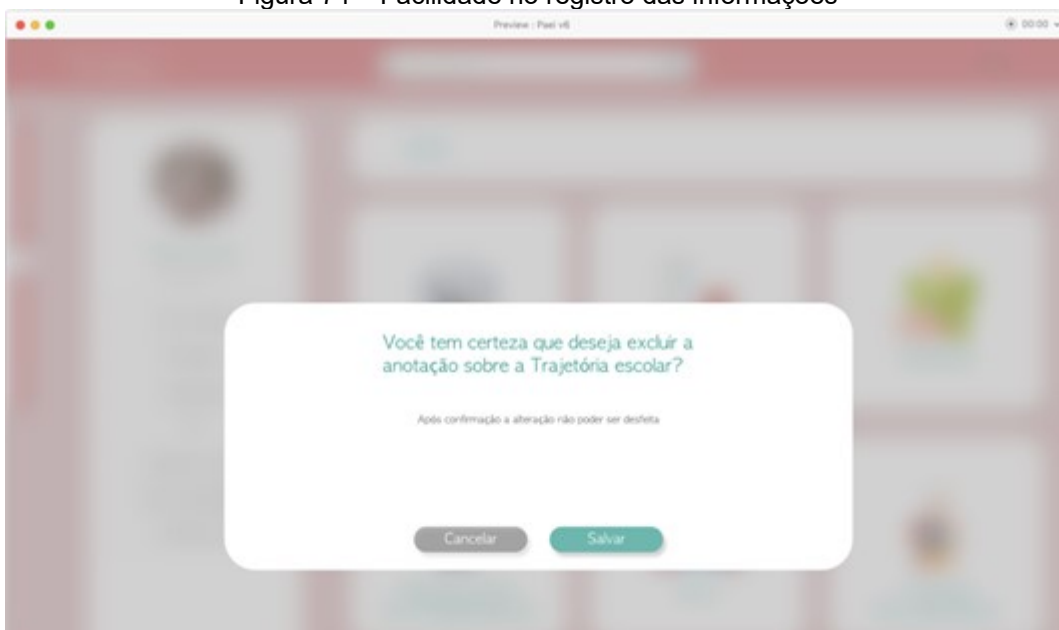
Figura 73 – Registro das informações na PAEI



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A figura 74 demonstra a facilidade em confirmar e excluir as informações.

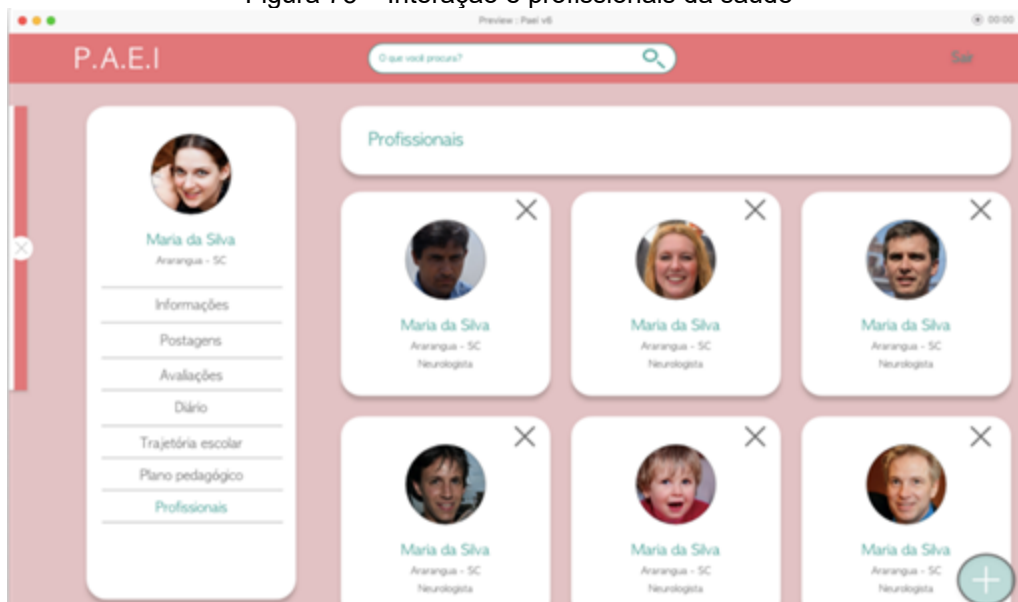
Figura 74 – Facilidade no registro das informações



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Essa opção cumpre o objetivo de promoção da interação entre profissionais da saúde, família e escola: a necessidade de todos participarem de forma colaborativa para a construção de propostas para o desenvolvimento da aprendizagem do PAEI. A figura 75 demonstra essa possibilidade de interação.

Figura 75 – Interação e profissionais da saúde



Fonte: Desenvolvido pela autora.

A construção de uma escola de qualidade e para todos requer ações para além dos muros da escola. O trabalho colaborativo, ao propiciar parcerias, pressupõe

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs um protótipo de plataforma colaborativa denominada PAEI, visando contribuir para a gestão das informações dos alunos da Educação Especial que frequentam os três núcleos de AEE da rede municipal de Sombrio - SC. Tal intenção surgiu da problemática apresentada neste estudo, a qual apresentou como pressuposto a possibilidade de contribuição da PAEI para auxiliar na gestão das informações, por meio do uso das TICs.

Com base nessa possibilidade, foram realizadas buscas na literatura de forma sistemática e exploratória. Foram descritas as perspectivas e barreiras na gestão da educação inclusiva, assim como os principais estudos da área: Inclusão, Ensino Inclusivo, Educação Inclusiva, especificando a Educação Especial em Santa Catarina.

As TICs têm proporcionado uma considerável mudança no modo de vida da população. As tecnologias funcionam como suporte tecnológico, engendrando soluções e prevendo situações desafiadoras executáveis. Foram especificadas as plataformas existentes e utilizadas pelas congêneres da FCEE e escolas estaduais, como a Seriene, Argus e diário do professor e alunos *on-line*. Entretanto, foi constatado que tais plataformas não promovem a gestão das informações do público-alvo da Educação Especial, pois não contemplam a comunicação e interação.

Dessa forma, iniciou-se a construção do protótipo inicial da PAEI, por meio da utilização de fonte/ códigos abertos (*open source*) tanto de *software* quanto de *hardware* e de conectividade, para dar suporte à rede colaborativa, as ferramentas e recursos de capacitação para rede pública educacional. Destinada a gestores públicos, professores, profissionais especializados relacionados com a Educação Especial, pais e responsáveis dos alunos PAEE, matriculados na rede regular do ensino público.

O estudo de caso permitiu conhecer o campo de pesquisa e delinear os procedimentos de coleta e análise de dados, os sujeitos participantes, e discutiu os resultados das entrevistas abertas e dos questionários. Inicialmente, foram coletadas informações sobre a Educação Especial nas redes municipais e estadual, por meio de entrevistas abertas, as quais propiciaram a visão sobre a dificuldade das informações relacionadas à Educação especial.

Foi realizada, no segundo momento, a coleta de dados, com pais dos alunos dos AEEs, pais da AADIPED, profissionais da educação e profissionais da saúde, que

apresentam vínculo com os referidos alunos, por meio da demonstração do protótipo da plataforma e aplicação de questionários.

Tal empregabilidade se deu em virtude de a PAEI ser colaborativa e, em vista disso, para a implementação com novo *designer* das interfaces, contou-se com a participação de todos os sujeitos pesquisados, envolvidos no processo.

A partir dos dados coletados, as análises visaram averiguar o impacto e as contribuições do protótipo construído. Destaca-se que as dificuldades de comunicação, interação, colaboração e compartilhamento de informações entre pais, professores, gestão e profissionais da saúde são latentes.

Assim, percebe-se que existe a possibilidade promissora de atuação em conjunto de todos os atores por meio da implantação da PAEI. Os pais aspiram por poder ter um melhor acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, que estudam nas escolas municipais e frequentam os AEEs.

Os professores foram enfáticos em afirmar a dificuldade de comunicação entre todos os atores envolvidos no processo de gestão e, nesse contexto, percebeu-se o anseio de ter um mecanismo que auxilie para a informação estar presente em suas aulas, para terem a oportunidade de, entre outras situações, realizar um planejamento inclusivo.

Percebe-se a necessidade de formação continuada para professores, sobretudo sobre PDI, adaptação curricular, avaliação e troca de informações, assim como a atuação em consonância com a família e demais profissionais da saúde.

Os profissionais da saúde demonstraram satisfação, pois a PAEI possibilitará a interação com os demais profissionais que atuam com os alunos, principalmente com os educadores, para que possam transmitir informações relevantes sobre cada deficiência, assim como ter acesso direto ao desenvolvimento escolar de cada um e, dessa forma, contribuir em seus diagnósticos e prognósticos.

Considera-se que a disponibilidade de uma ferramenta colaborativa permitirá o acompanhamento, o acesso e a troca de informações, gestão, controle e disseminação de conhecimentos sobre a escolarização e o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades, uma vez que pais, profissionais da educação e saúde poderão acessá-las em qualquer horário e local.

Com base nos resultados desse estudo, evidenciou-se que a usabilidade da PAEI está sendo aguardada por todos os participantes da pesquisa com muita

expectativa, portanto, iniciou-se a construção das novas interfaces da PAEI, embasada nas sugestões dadas pelos sujeitos da pesquisa. Cabe destacar que a pesquisa visou à construção apenas do protótipo, com base no seu objetivo, não sendo o objetivo sua aplicação com os dados reais dos estudantes do AEE.

Contudo, na trilha percorrida para realização desta pesquisa, ocorreram algumas limitações devido à falta de efetivação das políticas públicas na prática cotidiana, o que gerou angústias e a necessidade da percepção de mudanças urgentes na estrutura educacional.

Como resultado, a pesquisa revelou a insuficiência da gestão das informações acerca dos alunos inseridos no ensino regular e que frequentam o AEE na rede municipal de Sombrio.

O uso das TICs representa uma alternativa eficaz para a promoção da qualidade da gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na educação especial de forma virtual, integrada e colaborativa.

6.1 TRABALHOS FUTUROS

Além das temáticas já expostas por meio dos resultados da pesquisa, sugere-se prosseguimento desta pesquisa em trabalhos futuros:

- Realizar a usabilidade da PAEI nos AEEs da Rede Municipal de Sombrio; avaliar, após cadastro e usabilidade, quais aspectos serão relevantes
- Adequar a usabilidade de acordo com as normas de proteção de dados.
- Continuar realizando melhorias de forma colaborativa.
- Manter o questionário na PAEI, para que os usuários continuem dando sugestões.
- Disponibilizar seu uso para todas as escolas públicas do Brasil.
- Discutir a complexidade processual, sobretudo das práticas escolares direcionadas aos alunos que são o público-alvo da Educação Especial, em todos os espaços das escolas.
- Dada a importância das inquietações e aflições dos educadores, salienta-se a necessidade de realizar formação para professores de forma presencial e *on-line*, por meio da PAEI, promover a construção do PDI de

forma colaborativa, a adaptação curricular, discutir a avaliação e, assim, contribuir para a escolarização dos alunos que frequentam os AEEs.

REFERÊNCIAS

- AGORASUL. **Prefeitura de Sombrio concede sala para Aadiped**. 28 set. 2018. Disponível em: <https://agorasul.com.br/prefeitura-de-sombrio-concede-sala-paraaadiped/>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- APP APLE. **Professor SC**: Centro de Informática e automação de Santa Catarina. Prévia da APP Store. Disponível em: <https://apps.apple.com/br/app/professor-sc/id1169121969>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- ARGUS. **Um sistema de gestão completo para as APAES**. Disponível em: <http://site.siteargus.com.br/1/vergaleria/225>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ASSOCIAÇÃO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Cadastro de Pessoa Jurídica da Aadiped**. Disponível em: <https://www.cnpjconsultas.com/cnpj/associacao-de-apoio-e-desenvolvimento-integral-dapessoa-com-deficiencia/27760874000101>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Inclusão da pessoa com Deficiência**. Site APAE Brasil. 2015. Disponível em: <http://www.apaebrasil.orgx.br/artigo.phtml?a=2>. Acesso em: 23. mar. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.
- BAUER, A. Pais se unem por filhos deficientes. **Jornal Correio do Sul**, Sombrio, 30 out. 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/correiodosul/jornaldigital-4786sex30102015>. Acesso em: 10 abr. 2019
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2019.
- BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 18 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF:

Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programaimplantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especialna-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizespublicacao&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2019.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Rev. Ciênc. educ.**, Bauru, n. 1, v. 23, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 12 set. 2018.

CAPELLINI, V. L. Messias Fialho. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. São Paulo: Mediação, 2008.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. v. 3. Oxford: Blackwell, 2003.

CLEMENTE JUNIOR, L. J.; FERREIRA, M. V.; HANSEN, A. O. Importância das APAE: uma pesquisa sobre a qualidade dos serviços oferecidos pela APAE Cantinho do Céu. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, MG, v. 16, n. 34, p. 155-182, fev.-jul. 2016.

DAL'SANT, J. M. **Inclusão ou Integração**. [Blog Educação, saber, sociedade e política]. 15 de novembro de 2012. Disponível em: <http://claudia07ferr.blogspot.com/2012/11/inclusao-ou-integracao.html>. Acesso em 23 ago. 2018.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação – PUC**, Campinas, SP, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 3, n. 21, p. 550-563, 2016.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. Evolução dos sistemas para educação a distância. In: MACIEL, C. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

FINO, C. M. N. Investigação e inovação (em educação). In.: V Colóquio CIE-UMa: Pesquisar para mudar (a educação). **Anais...**, Madeira, p. 29-48, 2011. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/813/1/Fino21.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREEMAN, A. *et al.* **NMC/CoSN Horizon Report**: 2017. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2017.

FREIRE, P. de S. **Aumente a qualidade e a quantidade de suas publicações científicas**: manual para elaboração de projetos e artigos científicos. Curitiba: CRV, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUKS, H. Aprendizagem e trabalho cooperativo no ambiente AulaNet. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, n. 6, abr. 2000, p. 53-73.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Sobre a FCEE**. [2019]. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/institucional/sobre-a-fcee>. Acesso em: 18 abr. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Parceria investe em novas tecnologias educacionais**: o objetivo é apoiar redes, escolas e professores na implementação das novas orientações curriculares. 17 maio 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/parceria-investe-em-novas-tecnologiaseducacionais>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GARCIA, R. A. B; BARACINI, A. P. S; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 33.40, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GLAT, R. *et al.* **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do Rio de Janeiro. *In*: ANACHE, A. A.; OSÓRIO, A. C. N. (org.). **Da Educação Especial à Educação na Diversidade: escolarização, práticas e processos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2010. p. 89-106,.

GLAT, R. E.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação Inclusiva e Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO; C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão de deficiente intelectual**. Paraná: Secretaria da educação, 2012 Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

HEREDERO, E. S. Aprendizaje colaborativo em rede: una nueva estrategia para el uso de la TIC en una escuela inclusiva. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012. p. 41-64.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau**. Getúlio Vargas/RS, v. 9. n. 19. jan. 2014.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. **Rev. EPAA/AAPE**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, 2015.

IBGE. **Conheça cidades e estados do Brasil**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação superior**: graduação. 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>. Acesso em: 8 mar. 2019.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. Florianópolis, 2016. 367 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEE, M. F. P.; BRUM, M. L. T. **Psicopedagogia: um olhar sobre as dificuldades de aprendizagem causada pelos fatores ambientais**. Disponível em: https://www.academia.edu/10181569/PSICOPEdagogIA_UM_OLHAR_SOBR_E_AS_DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGEM_CAUSADAS_PELoS_FATORES_AMBIENTAES?auto=download. Acesso em: 10 abr. 2019.

LIMA, J. A. C.; CÓRDULA, E. B. L. O ensino de Libras no ensino fundamental. **Rev. Educação Pública**. Publicado em 02 de maio de 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/9/o-ensino-da-libras-no-ensinofundamental>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LOSCHI, M. **Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes**. 20 set. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agenciade-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças na escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACIAS, Y. Da segregação à inclusão social. [Apresentação de slides, 2013]. Disponível em <https://slideplayer.com.br/slide/52665/>: Acesso em: 23 ago. 2018.

MADARIAGA, A.; RUBIO, I. Videojuegos y discapacidad. El reto de la inclusión. *In*: MADRID. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. **Buenas prácticas de accesibilidad en videojuegos**. Madrid: IMSERSO, 2012.

MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças na escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 13 jan. 2018.

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

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R.; ARANTES, R. G. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus em, 2006.

MEJIAS, U. Teaching Social Software with Social Software. **Innovate: Journal of Online Education**, [s. l.], v. 2, n. 5, 2006.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, p. 22, mar. 2019.

MENDES, E. G.; MATOS, S. N. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. v. 10, n. 16, p. 35-39, jan./jun. 2014.

MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma Revisão Bibliográfica sobre a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 02, p. 185-206, maio-ago. 2014.

MORIN. E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, T. A. S. **Educação inclusiva e formação de professores**. 115 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Universitária), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

PLATAFORMA DE ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO. 2019. Disponível em: <http://paei.ufsc.br/public/>. Acesso em 4 abr. 2019.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 21, n. 71, p.197-220, jul. 2000.

PERRUDE, M. R. S. **Política educacional e inclusão social: em estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. 293 f. (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. Guarulhos: Max Limonad, 1998.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes, políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. Rio de Janeiro, NAU, 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-7, 2014.

POKER, R. B. et al. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. **Cultura Acadêmica/Oficina Universitária**: Marília, 2012. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/aflivro_9_poker_v7.pdf.. Acesso em: 18 mar. 2015.

PROFESSOR DIGITAL. **Qual a diferença entre Software Livre e Software Pago**. [2019]. Disponível em: <https://www.luis.blog.br/qual-a-diferenca-entre-software-livree-software-pago.html>. Acesso em 15 mar. 2019.

REIS, R. P. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem**: um jornal de ideias, [s. l.], v. 45, n. 373, p. 6, fev. 2017.

REUS, V. B.; GREGÓRIO, A. S.; LUNARDI G. M. O uso de tecnologias na Educação Especial: estudo de caso. *In*: SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S.; ALVES, J. B. M. **Integração de tecnologias na educação**: práticas inovadoras na Educação Básica. Araranguá: Hard Tech Informática, 2018. 110 p.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2019. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

REZENDE, A. L. A. et al. A trajetória da inclusão. *In*: SONZA, A. P. **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de PNEs. Ministério da Educação, Brasília, 2013.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em: 21 julho, 2019.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. **Revista de Educação do IDEAU**, [s. l.], v. 5, n. 12, jul.dez/2010.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, 2004.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Professor on-line**. 2019. Disponível em: <http://professoronline.sed.sc.gov.br/CadLoginProfCaptchaCopy1.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, K. S.; BAPTISTA, C. R.. Novos “referenciais” cognitivos e normativos para a política nacional de Educação Especial no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 15-33, jan./jun. 2014.

SANTOS, M. C. D. dos. O direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e o uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva na promoção da acessibilidade na escola. In.: Simpósio Internacional de Tecnologia Assistiva. **Anais...** [Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva-CTI Renato Archer]. – Campinas-SP: CNRTA-CTI, 2014.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUMPETER, J. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SCHÜTZ, J. A. ; SKRSYPCSAK, D. . Formação de professores e educação inclusiva: possibilidades de pensar para além da mesmidade. **Temas & Matizes**, v. 11, p. 1-15, 2017.

SENN, K. E. D. **Currículo adaptado e flexível**: desafios e possibilidades. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Superintendência da Educação. União da Vitória, 2013

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, revista eletrônica, v. 9, n. 1, p. 40 –56, 2010. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SILVA, R. S.; MIRANDA, M. V. Tecnologia de informação e comunicação como recurso de inserção social e no mercado de trabalho de pessoas com deficiência. In: MENESSES, M. A. R.; ALMEIDA, S. J.; SILVA, G. N. **Novos paradigmas para a pessoa com deficiência**: a inclusão como marco no Estatuto da Pessoa com Deficiência. João Pessoa: A União, 2018.

SILVA, R. C. da; FERREIRA, M. de A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-612, set. 2012.

SIRIENE. [Fundação Catarinense de Educação]. 2019. Disponível em: <http://sistemas2.sed.sc.gov.br/seriene/hlogin.aspx>. Acesso em 8 abr. 2019.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, J. **AADIPED agora é de utilidade pública**. 30 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.jarbasvieira.com/single-post/2017/05/30/AADIPED-agora-%C3%A9de-utilidade-p%C3%ABblica>. Acesso em: 10 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE A – REVISÃO SISTEMÁTICA

PERSPECTIVAS E BARREIRAS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTADO DA ARTE EM 2018

VanderleiaBenedetReus¹²
HelioAisenbergFerenhof¹³
Andrea Cristina Trierweiller¹⁴
Simone Meister S. Bilessimo¹⁵

Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Araranguá, Brasil

RESUMO

O objeto de estudo deste artigo é uma revisão de forma sistemática da literatura com o intuito de constatar quais os construtos teóricos mais apontados e discutidos na área de Gestão da Educação Inclusiva. Para nortear o referido estudo, levantou-se o seguinte questionamento: quais os principais construtos teóricos encontrados em torno do tema voltados à Gestão de Educação Inclusiva em três bancos de dados acadêmicos? Sabe-se que um dos maiores desafios da educação inclusiva, não apenas em nível nacional, mas mundial, é o acesso e a permanência de alunos com deficiências nas instituições escolares. Mesmo com possíveis avanços nas Políticas Públicas, considera-se ainda, uma longa trajetória a ser percorrida para que os objetivos da educação inclusiva possam contemplar as diretrizes nacionais e internacionais. Portanto, para a organização da busca, coleta de dados, resultados, análise e síntese do estudo, utilizou-se o método *Systematic Search Flow* (SSF). Como banco de dados foram utilizados: *Scopus*, *Web of Science* e *Scielo*. A exploração nas bases de dados foi realizada no dia 17 de novembro de 2017. A revisão resultou em 62 documentos, sendo 05 duplicados, 17 desalinhados, com delineamento atemporal de publicação. Posteriormente, a análise dos títulos, resumos e palavras-chave dos respectivos referenciais teóricos, com intuito de observar a correspondência com a temática, o número de documentos foi reduzido para 40. Após a análise, elaborou-se uma folha de cálculo, elencando os aspectos-chave relevantes para a pesquisa. Esse processo de revisão incluiu uma gama de estudos disponíveis. Constatou-se a magnitude de diferentes abordagens e as contribuições para a literatura da gestão em educação inclusiva e direcionamento promitente para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Gestão; Educação Inclusiva; Revisão Sistemática.

¹² Mestranda em Tecnologias de Informação e Comunicação, UFSC. Email: leiareus@gmail.com.

¹³ Prof. Dr., UFSC. Email: helio.ferenhof@ufsc.br.

¹⁴ Profª. Drª., UFSC. Email: andreatri@gmail.com

¹⁵ Profª. Drª., UFSC. Email: simone.bilessimo@gmail.com.

PERSPECTIVES AND BARRIERS IN THE MANAGEMENT OF INCLUSIVE EDUCATION: THE STATE OF ART IN 2018

ABSTRACT

The object of study of this article is a systematic review of the literature in order to verify which theoretical constructs are most pointed and discussed in the area of Inclusive Education Management. To guide this study, the following question was raised: what are the main theoretical constructs found around the theme focused on the Management of Inclusive Education in three academic databases? It is known that one of the greatest challenges of inclusive education, not only at the national level, but at the global level, is the access and permanence of students with disabilities in school institutions. Even with possible advances in Public Policies, it is still considered, a long trajectory to be covered so that the objectives of inclusive education can contemplate the national and international guidelines. Therefore, the SystematicSearchFlow (SSF) method was used to organize the search, data collection, results, analysis and synthesis of the study. As a database were used: Scopus, Web of Science and Scielo. The exploration in the databases was carried out on November 17, 2017. The review resulted in 62 documents, being 05 duplicates, 17 misaligned, with a timeless design of publication. Subsequently, the analysis of the titles, abstracts and keywords of the respective theoretical references, in order to observe the correspondence with the theme, the number of documents was reduced to 40. After the analysis, a spreadsheet was elaborated, listing the key aspects relevant to the research. This review process included a range of available studies. The magnitude of different approaches and the contributions to the management literature in inclusive education and promising direction for future research were verified.

Keywords: Management; Inclusive education; Systematic review.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pela conectividade aumentada pela tecnologia, remodelou arranjos sociais (SELVYN, 2012). A rede fomentou a interconexão de pessoas, objetos, organizações e informações, independente de tempo e espaço, propiciando linhas de comunicação mais abertas e empoderadoras. Assim, a conectividade mundial influencia a política, a economia e a cultura das sociedades e pressupõe a urgência de uma gestão inovadora nas instituições públicas (CASTELLS, 2003). O novo cenário de entretenimentos proporcionado pela rede e as novas formas de interação provocam tensionamentos complexos; o desafio de realizar a mediação na escola em interface com a tecnologia e, ao mesmo tempo, contemplar a gestão de ações educativas inclusivas (SELVYN, 2012).

A escola de Educação Básica tradicionalmente hierarquizada, com base na insuficiência da gestão de informação, reflete as diferenças sociais e, dessa forma, necessita de um novo paradigma diante da complexidade da atualidade.

O que se percebe em muitas escolas é que as boas práticas pedagógicas não estão organizadas de forma sistematizada, o que ressalta a importância de discutir a gestão da educação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Conforme Tidd e Bessant (2015, p. 550):

As principais questões abordadas envolvem a natureza do conhecimento (explícito *versus* tácito), o local em que ele se encontra (individual *versus* organizacional) e a distribuição do conhecimento em uma organização. Em termos simples, a gestão do conhecimento se volta para a identificação, a tradução, o compartilhamento e a exploração do conhecimento em uma organização.

As reflexões referentes à gestão, à educação e à inclusão indicam a necessidade de construir a cultura de transformar o conhecimento tácito em explícito, ou seja, registrar as perspectivas e identificar as barreiras, para indicar caminhos para uma educação inclusiva, de qualidade.

Nesse contexto tradicional ainda presente na educação, desde a forma de ensinar e gerir as informações, é fundamental uma prática colaborativa democrática.

A gestão pedagógica deve pautar seu trabalho na articulação do processo inclusivo, dar oportunidade de integração entre todos os envolvidos no processo educativo, promover o estabelecimento de relações e inter-relações entre a comunidade escolar, contemplar todos os educandos, levando em conta suas diferenças individuais e destacando suas potencialidades (AZEVEDO E CUNHA, 2008; TEZANI, 2010).

Nessa perspectiva, a gestão pedagógica inclusiva deve primar por uma educação igualitária, orientada pela solidariedade, onde “toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte” (LUCK, 2004, p. 2).

Assim, o trabalho participativo se efetiva e à gestão pedagógica cabe a responsabilidade de promover

[...] momentos de discussões, bem como situações onde os envolvidos possam construir a aprendizagem, sendo cada protagonista consciente de suas atitudes, sem perder a especificidade de suas funções, buscando a construção do processo coletivo para que aconteça justiça social, onde a escola possa contemplar a diversidade de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p.68).

Quando acontece a participação, todos se sentem valorizados, incluídos à gestão educacional, como elucida Souza (2007, p. 55), quando descreve que é por meio “da reflexão das ações pedagógicas dos professores e demais profissionais, que os cenários são (re)construídos e (res)significados dentro do conjunto de procedimentos e atitudes que o processo educacional abrange”.

Para Jacobi (2008), as dificuldades de efetivação e participação das políticas públicas institucionais necessitam ser amplamente discutidas. Além da formação nas instituições, é importante, conforme Monteiro *et al*, (2011), a inclusão de jovens e pessoas com deficiência nas empresas. Ortácio e Saraiva (2016) afirmam a necessidade de ações voltadas para a inserção da juventude em projetos que lhes permitam atuação profissional como garantias de cidadania.

Dutra e Griboks corroboram com os autores citados sobre conceitos de trabalho participativo, orientado pela gestão pedagógica, porque são pilares fundamentais da educação inclusiva já que há a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com reflexões diante das dificuldades, definição de objetivos, planejamento, elaboração de propostas e planos de ação, decisões, ou seja, “na implementação e acompanhamento do projeto educacional com vistas à construção de escolas inclusivas, abertas a participação e aprendizagem de todos os alunos” (2005, p. 3).

Dessa forma, a presente pesquisa objetiva realizar uma revisão de forma sistemática da literatura, para compreender a importância da gestão na educação inclusiva. Assim, este estudo visa indagar: quais foram os principais construtos teóricos encontrados com base nos artigos científicos sobre gestão na educação inclusiva?

Procurou-se organizar este artigo em quatro etapas: introdução, metodologia, resultados e discussão e as considerações finais.

METODOLOGIA

Como ferramenta para coleta de dados utilizou-se o método SSF – *SystematicSearchFlow*. Esta plataforma foi criada para realizar a busca das referências nas bases de dados. Segundo Ferenhof e Fernandes (2016), “[...] o método SSF foi desenvolvido com o intuito de sistematizar o processo de busca ou buscas à base de dados científicas a fim de garantir a repetibilidade e evitar viés do

pesquisador” (p. 1). Constitui-se por 4 fases e 8 atividades, conforme a figura 1 apresenta.

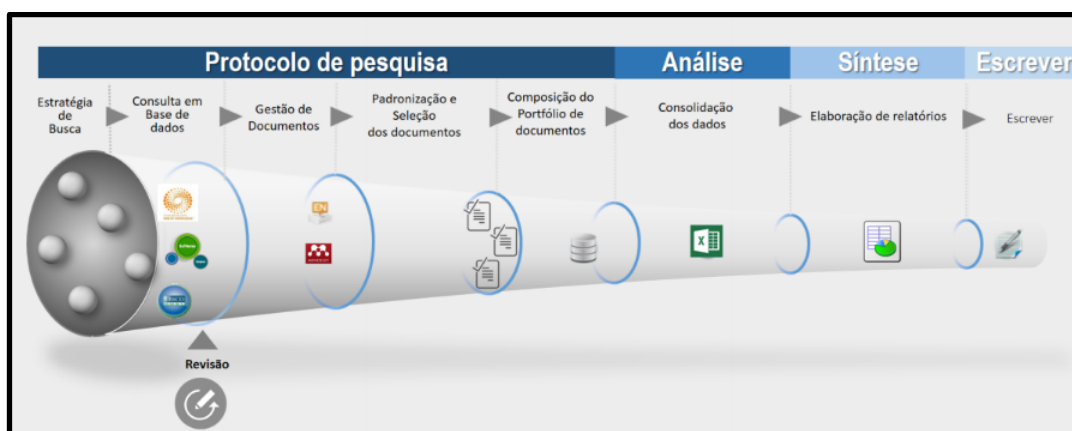


Figura 1: Método SSF – *Systematic Search Flow*.

Fonte: Ferenhof e Fernandes (2016)

A utilização do *software EndNote X8* propiciou o gerenciamento de informações e o tratamento das referências encontradas. Ferenhof e Fernandes (2016) salientam que essa ferramenta se integra às bases de dados consultados *online*, permite a importação dos meta-dados, bem como agrupar as referências de diversas formas. A produção da escrita científica ganha um novo significado, pois a lógica que a ferramenta proporciona, impulsiona e facilita a construção teórica.

Como bases de dados foram utilizadas: *Scielo, Scopus e Web of Science*, sem delimitação temporal, realizada em novembro de 2017.

A tabela 01 apresenta a quantidade de artigos encontrados nos bancos de dados que resumiram as estratégias pesquisadas.

Tabela 01: Quantidade de artigos encontrados por banco de dados.

BANCO DE DADOS	FREQUÊNCIA
Scielo	54
Web of Science	06
Scopus	02

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Este estudo identificou os principais constructos teóricos discutidos nas três plataformas de dados, com o intuito de perceber as barreiras e as perspectivas da temática gestão e educação inclusiva. Utilizaram-se como critério de inclusão, os resumos dos artigos acadêmicos publicados nos idiomas inglês, espanhol e português, os quais tratavam de políticas públicas inclusivas educacionais em todos

os níveis e modalidades de ensino e práticas de inclusão dos jovens trabalhadores nas empresas e em outros ambientes. Procurou-se excluir os estudos relacionados à gestão hospitalar e aqueles que não cumpriram os critérios de inclusão. As palavras-chave utilizadas foram: “gestion” AND “education” AND “inclusion”.

Somando-se todas as bases de dados, foram encontrados 62 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, observou-se que alguns deles se reproduziram nas diferentes bases e outros não preenchiam os critérios deste estudo. Desse modo, excluíram-se 05 artigos duplicados e 17 desalinhados resultando em 40 selecionados que preenchiam os critérios inicialmente propostos e que foram lidos na totalidade, conforme apresentado na tabela 02.

Tabela 02: Descrição dos trabalhos analisados.

Nº	ANO	AUTOR/ES	TÍTULO	FONTE DA PUBLICAÇÃO
01	2007	Alves, J. A. B.; Pieranti, O. P.	O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil.	RAE eletrônica
02	2006	Andrade, S. C. R.	Processo de inclusão digital em rede empresarial do segmento de suprimentos industriais: utilização de tecnologias de informação e comunicação.	Ciência da Informação
03	2013	Araújo, E. M. D. et al.	A gestão da inovação na educação a distância.	Gestão & Produção
04	2016	Domínguez, S. A. L.; Cubillos, A. F. O.	Hacia una educación superior inclusiva en Colombia	Pedagogía y Saberes
05	2016	Bento, M. J. C., et al.	Special Education and Continuing Education.	Journal of Research in Special Educational Needs
06	2013	Brandão, M. T.; Ferreira, M.	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil.	Revista Brasileira de Educação Especial
07	2015	Cantorani, J. R. H.; Pilatti, L. A.	Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor.	Educar em Revista
08	2017	Oliveira, E. R. et al.	Commitments and challenges of educational management in the inclusion of children in early childhood education.	Espacios
09	2013	Didou-Aupetit, S.	Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción.	Revista iberoamericana de educación superior

10	2016	Santos, D. A.; Schluenzen, E. T. M.; Schluenzen, K. J.	Training for inclusive education and special.	Journal of Research in Special Educational Needs
11	2017	Echalar, A. D. L. F. ; Peixoto, P.	Programa “Um Computador por Aluno”: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
12	2016	Fernandes, H. E.; Lima-Rodrigues, L. M.	The transition to active life in young people Intellectual and developmental difficulties: the case of cercimb/Portugal.	Journal of Research in Special Educational Needs
13	2014	Fernandes, S.; Moreira, L. C.	Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.	Educar em Revista
14	2013	Ferrari, R. D.; Pires, G. D. L.	Cultura colaborativa e gestão do conhecimento em esporte e lazer	Motriz: Revista de Educação Física
15	2006	Freire, I. M.	Janelas da cultura local: abrindo oportunidades para inclusão digital de comunidades.	Ciência da Informação
16	2008	Jacobi, P. R.	Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania.	Educar em Revista
17	2016	Lavergne, R. F.; Beserra, B.	The Bolsa Familia Program: Replacing Politics with Biopolitics.	Latin American Perspectives
18	2015	Lourenço, D.; Leite, T.	Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo	Da investigação às práticas
19	2016	Marinho, C. C.; Osmote, S.	Conceptions: inclusive education and special education	Journal of Research in Special Educational Needs
20	2009	Marins, S. C. F.; Matsukura T. S.	Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo	Revista Brasileira de Educação Especial
21	2012	Mattos, S. M. N.	Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares.	Educar em Revista
22	2013	Matuichuk, M.; Silva, M. C.	Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
23	2006	Michels, M. H.	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que	Revista Brasileira de Educação

			atribuem contornos à organização escolar	
24	2016	Miranda, T. G.	The relationship between professor of special education and common education	Journal of Research in Special Educational Needs
25	2009	Moehlecke, S.	As políticas de diversidade na educação no governo Lula	Cadernos de Pesquisa
26	2011	Monteiro, L. G., et al.	Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho	Revista Brasileira de Educação Especial
27	2009	Montoya Canchis, L. W.	Hijos de la violencia: políticas y juventudes post transición democrática en Perú	Última década
28	2015	Mora-Ortiz, J. R.	Los Proyectos Ambientales Escolares. Herramientas de gestión ambiental	Bitácora Urbano Territorial
29	2012	Oliveira, A. A. S.; Drago, S. L. S.	A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: alguma consideração sobre o Programa Incluir	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
30	2016	Ortácio, D.; Saraiva, K.	Projeto Pescar como estratégia educacional de inclusão produtiva	Pedagogía y Saberes
31	2014	Prieto, R. G., et al.	Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação	Educação & Realidade
32	2016	Pulido Huertas, D. C., et al.	Vivamos la innovación de la inclusión de dispositivos móvil e senla educación.	Praxis & Saber
33	2008	Ramos, A. S.; Alves, L. M.	A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão	Revista Brasileira de Educação Especial
34	2013	Ribeiro, T.	Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação	Educação & Sociedade
35	2008	Rocha, M. L. d.	Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação	Psicologia em Estudo
36	2017	Rodrigues, E. C., et al	Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)
37	2016	San Martín, P. S., et al.	La construcción del espacio web de un instituto de investigación desde el abordaje socio-técnico	Ciencia, docencia y tecnología

38	2013	Santos, F. S., et al.	Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização	Educação em Revista
39	2015	Silva, A. F.; Leite, T. S.	Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo	Da Investigação às Práticas
40	2009	Silva, C. L. Leme, M. I. S.	O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva	Psicologia: Ciência e Profissão

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Após a seleção, procurou-se analisar os dados relevantes com base no objetivo da pesquisa. Organizaram-se os principais critérios em uma planilha eletrônica e a seguir em uma tabela (tabela 03).

Para a análise de conteúdo, utilizou-se o método de organização de Durst *et al.*, (2015), o qual propõe uma lista de critérios para estabelecer a base para uma visão geral descritiva e analítica de pesquisa em gestão da educação inclusiva. Essa revisão permitiu a autora classificar os achados sobre temas que ajudaram a esclarecer a respeito das tendências conceituais voltadas à Gestão da Educação Inclusiva.

A tabela 03 apresenta a descrição dos critérios utilizados para analisar a pesquisa sobre Gestão na Educação Inclusiva.

Tabela 03: Descrição dos critérios utilizados para analisar a pesquisa.

CRITÉRIOS	SIGNIFICADO	DESCRIÇÃO DO CÓDIGO
Data de publicação	Ano de publicação do artigo.	Em 2016, 10 publicações, 2013, 08 publicações e demais anos entre 01 e 04 publicações.
Nacionalidade do autor	País de origem da publicação.	25 no Brasil, 5 na Colômbia e Estados Unidos, 02 em Portugal e 01 no México, Chile e Argentina.
Equipe de pesquisa	Número de autores	Um autor = 12 Dois autores = 18 Três autores = 01 Mais de três autores = 09
Revista de publicação	Categoria dos periódicos	1) Educação 2) Políticas Públicas 3) Gestão do conhecimento 4) Ciência da Informação e tecnologia 5) Engenharia de produção 6) Psicologia.
Tema	Principais temas explorados no estudo.	1) Educação infantil 2) Formação de professores e capacitação continuada

		3) Educação a distância (EAD) 4) Gestão e Avaliação no Ensino superior 5) Políticas Públicas de inclusão 6) Lei das Cotas 7) Currículo 8) Escolarização indígena na América Latina 9) Escolarização da Colômbia.
Área do conhecimento	Essência dos conceitos expostos.	1) Inclusão 2) Direitos humanos 3) Avaliação do ensino superior 4) Inovações digitais 5) Ensino à distância 6) Psicologia social 7) Gestão do currículo.
Número de áreas	Número de áreas utilizadas no estudo	1) Educação 2) Tecnologia 3) Gestão 4) Políticas Públicas 5) Engenharia
Tipo do estudo	Natureza teórica do estudo.	1) Exploratória 2) Artigo de revisão 3) Estudo de caso 4) Pesquisa ação 5) Pesquisa documental e outros.
Local de origem da pesquisa	Descrição dos continentes de origem do estudo.	1) Europa 2) América do Sul 3) América do Norte.
Número de pesquisas por país	Número de pesquisas em cada país	1) Argentina 2) México 3) Chile 4) Portugal 5) Colômbia 6) Estados Unidos da América 7) Brasil.
Método de pesquisa	Instrumentos para a coleta de dados	1) Entrevistas 2) Experimental 3) Pesquisa documental 4) Questionário e outros.
Método de seleção	Seleção dos dados do estudo	Gestão Educação e inclusão e políticas laborais inclusivas em empresas. Exclusão área hospitalar.
Nível da análise	Local do estudo	1) Empresas 2) Instituições de ensino 3) Grupo de alunos e professores 4) Documentos e outros.

Fonte: Durst, Aggestam and Ferenhof (2015).

Para construir a tabela 03, seguiram-se as orientações com base na organização de Durst, Aggestam and Ferenhof (2015):

- a) Data da publicação - Procurou-se capturar as datas de publicação dos artigos que tratavam o tema em foco. A amostragem dos estudos publicados em cada ano permitiu a compreensão da produção científica sobre gestão e educação inclusiva.
- b) País das instituições dos autores - Trata-se do país de origem do autor a fim de determinar o corpo do conhecimento relacionado ao tema.
- c) Número de autores - Trata-se do número de autores, podendo ser individual, por pares ou em equipe.

- d) Categoria dos periódicos - Os periódicos foram classificados de acordo com as áreas do conhecimento.
- e) Principais temas – Procura descrever os principais temas explorados nos artigos.
- f) Área do conhecimento – Os autores abordam como a área do conhecimento se manifesta nos artigos das mais diversas formas.
- g) Número de área – Procurou-se identificar o número de área do conhecimento explorada nos artigos.
- h) Tipo de estudo - Constatar quais os tipos de pesquisa mais utilizadas nos artigos pesquisados.
- i) Local de origem da pesquisa – Neste tópico procura-se descrever os continentes que mais apareceram nos artigos.
- j) Número de pesquisa por país – Procura-se fazer um levantamento do número de artigos publicados por cada país de origem.
- k) Métodos de pesquisa – Procura-se descrever quais instrumentos mais utilizados para a coleta de dados nos artigos pesquisados.
- l) Método de seleção – Esta ferramenta serve para descrever quais os critérios de seleção e exclusão os artigos mais apresentaram.
- m) Nível da análise – Este tópico trata dos locais mais evidentes apresentados nos estudos selecionados.

A seguir apresenta-se a análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

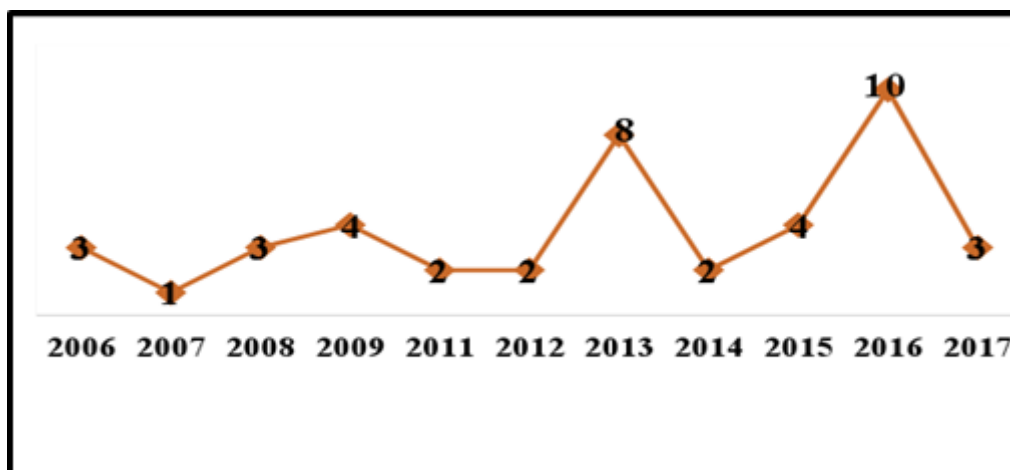
Datas da publicação

Para organizar o número de artigos publicados em cada ano correspondente, utilizou-se a amostra realizada e organizada na folha de cálculo orientada por Ferenhof (2016). Após a organização dos dados apresentados na tabela 04, construiu-se o gráfico 01 com a quantidade de artigos publicados por ano.

Tabela 04: Frequência dos periódicos por ano.

ANO	FREQUÊNCIA
2006	3
2007	1
2008	3
2009	4
2011	2
2012	2
2013	8
2014	2
2015	4
2016	10
2017	3

Fonte: Desenvolvido pela autora.

**Gráfico 01:** Quantidade de artigos publicados por ano.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

De acordo com o gráfico 01, verificou-se que ocorreu uma quantidade maior de publicações em 2016 com 10 (dez) publicações e 2013 com 08 (oito) publicações e nos demais anos ocorreu uma variação entre 01 e 04 publicações. No Brasil, a partir de 2008, é possível perceber expectativas da Política Nacional de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva. A crescente efervescência de estudos nos anos 2013 e 2016 revelam a relevância da discussão da gestão na educação inclusiva, não somente na realidade brasileira, mas nos demais países. Nas bases de dados

pesquisadas, em 2017, foram encontradas poucas publicações, o que evidenciou a necessidade de novas pesquisas, devido à complexidade do tema.

Países das instituições dos autores

Dada a complexidade e a relevância da discussão referente à temática, verificaram-se estudos dos autores nos países: Brasil, Colômbia, Estados Unidos, Portugal, Argentina, México e Chile. As discussões nos Estados Unidos e demais países elencaram os avanços na Educação Inclusiva, pautadas na Gestão das tecnologias e políticas públicas.

Na América Latina, salientou-se a cooperação das agências internacionais para escolarização dos indígenas com equidade e respeito à diversidade. Na Colômbia, a Política para a Educação Superior Inclusiva do Ministério de Educação Nacional da Colômbia (MEN) evidenciou perspectivas positivas, bem como a preocupação curricular ambiental. Perceberam-se os impactos que as políticas de liberalização de mercados provocaram nas juventudes peruanas depois da transição democrática.

Na Argentina e no Chile, houve avanço na escolarização inclusiva das pessoas com deficiência. Salienta-se que a pesquisa na plataforma *Scielo* abrangeu uma gama de estudos da realidade brasileira, elencando a gestão da educação inclusiva em todo o país, desde a Educação Infantil até o nível superior. Revelou ainda aspectos legais e relatou iniciativas empresariais na inclusão de jovens trabalhadores. Também em Portugal, essa discussão elencou fatores de inclusão e exclusão de jovens com DID no mercado laboral e a importância de debater esta temática.

Números de autores

Em relação ao número de autores, verificou-se que 12 periódicos constituíram-se por um autor, o que demandou maior tempo na pesquisa. Os estudos produzidos por pares totalizaram 18, o que indicou a existência da discussão da problemática. Um possui três autores e nove foram construídos por mais de três autores, o que evidenciou a visão coletiva e inferências contundentes. Verificou-se, desse modo, que a maioria dos periódicos foi realizada por mais de um autor.

Categorias dos periódicos

Verificou-se que as áreas do conhecimento que exploraram o tema foram: Educação, Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento, Ciências da Informação e Tecnologia, Engenharia de Produção e Psicologia. As diversas áreas do conhecimento corroboram para a compreensão da temática e estão perseverando na intercomunicação, desde os aportes práticos e teóricos, como o uso das tecnologias até as inferências e contribuições da Psicologia. Os psicólogos, em diálogo com educadores, auxiliam na compreensão das necessidades comportamentais e cognitivas das pessoas com deficiência.

A articulação das referidas áreas do conhecimento fortalece a discussão de políticas públicas nos vários níveis de ensino e contribuem para uma educação de qualidade para todos.

Principais temas

A análise dos trabalhos permitiu a percepção dos principais constructos sobre a temática como:

Educação Infantil - Oliveira *et al*, (2017) falam da Sociologia da Infância, os desafios da inclusão das crianças na Educação Infantil. Brandão e Ferreira (2013) discutem a importância da inclusão nas instituições de educação pré-escolar, garantindo sua escolarização.

Formação de Professores - Santos *et al*, (2016) relatam que a área da Educação Especial e Inclusiva têm modificado as concepções sobre a escola e, conseqüentemente, as práticas de gestão e pedagogia escolares no Brasil. Propõem a urgência na formação de professores para assegurar-lhes uma visão construtivista, com uma prática real, carregada de significados. Michels (2006) acentua as reformas na década de 1990 e referência aos três eixos: gestão, formação de professores e inclusão. Sobreleva a urgência de mudança de paradigma excludente. Marinho e Omote (2016) relatam a preocupação em formar profissionais para atuar com olhar inclusivo. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Brasil, oferta aos estudantes, aprofundamentos em áreas como Educação Infantil, Educação

Especial e Gestão em Educação, pois compreende a insuficiência nessas áreas. Rocha (2008) ressalta a exigência de comunicação entre psicólogos e educadores e o direcionamento de um olhar crítico sobre as dimensões de inclusão/exclusão e um devir ético-político das práticas de formação.

Educação a Distância (EAD) - Araújo *et al*, (2013), refletem sobre a gestão para o sucesso da educação à distância e Políticas Públicas para esta inovação inclusiva da educação, pois a legislação brasileira sobre EAD necessita inovar.

Avaliação e Gestão no Ensino Superior - Cantorani e Pilatti (2015) investigaram a acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), salientando que o trabalho do gestor influencia nos relatos “do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. Foi constatado que as políticas de inclusão são insuficientes, na visão do Ministério da educação e Cultura MEC. Matuichuk e Silva (2013) fazem uma análise da plataforma do Sistema de Avaliação Institucional - SIAVI do professor, em 2009, e suas interações com “os princípios dos modelos avaliativos de caráter participativo (resolução de problemas), colaborativo (evolução constante), e emancipativo (cidadania e inclusão), visando a introduzir propostas de melhorias” (p.01). O Ministério da Educação (MEC) desenvolve políticas de avaliação da Educação Superior. Santos *et al*, (2013) demonstram um estudo sobre as reformas universitárias e enfatizam as instituições brasileiras como grandes desafios e fragilidades, o que carece de Políticas Públicas mais efetivas.

Cotas - Rodrigues *et al*, (2017) relata a utilização das cotas dos alunos para alunos de baixa renda que ingressam pelo SISU, efetivando ações inclusivas e socialmente eficazes para ingressar na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o que caracteriza um avanço para equipar as oportunidades. Igualmente, Monteiro *et al*, (2011) frisa o paradigma inclusivo e aponta mudanças sociais, como a Responsabilidade Social Empresarial (RSE), com investigação com cinco gestores em Minas Gerais, em 39 empresas, que discutem e implantam as Cotas, incluindo as minorias.

Escolarização de Indígenas na América Latina- Didou-Aupetit (2013) aponta a gestão de práticas inclusivas educativas das agências de cooperação internacional para a inclusão na América Latina, voltada para a escolarização dos indígenas com equidade e respeito à diversidade.

Barreiras da participação pública no Brasil - Jacobi (2008) salienta as barreiras da participação pública nos processos socioinstitucionais e a necessidade de fortalecimento de políticas pautadas pela inclusão de interesse de todos, principalmente nas agendas educacionais brasileiras.

Políticas Públicas de Inclusão- Fernandes e Moreira (2014) afirmam a importância da gestão das políticas públicas desde 1990 e as analisa diante das línguas adotadas na educação de surdos para avaliar a efetividade das políticas de educação inclusiva. Lourenço e Leite (2015) explicitam a relevância de práticas pedagógicas eficazes e a gestão curricular, enfatizando o acompanhamento mais efetivo para a turma de alunos, com pares de Espectro Autista. Oliveira e Drago (2012) destacam a Gestão Pública na rede municipal de São Paulo, com o Projeto Incluir na educação Básica, garantindo o direito das minorias, para alunos com deficiência. Marins e Matsukura (2009) revelam a visão dos gestores na educação inclusiva de cidades-pólo do estado de São Paulo, demonstrando a implementação de ações a partir das diretrizes nacionais para a educação inclusiva na rede regular. Entretanto, o número de matrículas necessita ser ampliado, bem como a necessidade de atuação mais contundente de equipes multiprofissionais e ações mais efetivas do estado de São Paulo. Prieto *et al*, (2014, p. 01) referem-se ao projeto “para instituir ações que subsidiem a permanência dos alunos nas classes comuns pela via da ampliação das ações de suporte pedagógico, de formação específica e continuada e aumento do número de serviços e de agentes de inclusão escolar junto às escolas municipais”. O autor alega que é fundamental a criação, nas escolas, de condições necessárias para a prática da articulação entre grupos de docentes, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido como parte da gestão escolar e da relação com a família. Miranda (2016) enfatiza o estudo realizado a partir do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que oferece o atendimento educacional especializado e o seu impacto para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades educativas especiais. Ramos e Alves (2008) evidenciam como ocorre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Fundamental e de que maneira acontece a comunicação entre escolas de educação especial e regular, bem como a atuação dos inúmeros profissionais envolvidos, enfocando o papel do fonoaudiólogo. Relata

a relevância da inclusão desse profissional e a indispensabilidade de comunicação entre os atores envolvidos. Fernandes e Lima-Rodrigues (2016) relatam como as pessoas com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID) têm maior dificuldade em obter e manter um emprego do que as pessoas sem esta condição. Este estudo realizado na Cerci Moita/Barreiro (Cercimb), Portugal, determina fatores de inclusão e exclusão de jovens com DID no mercado laboral e a importância de discussão sobre esta temática. Lavergne e Beserra (2016) ressaltam que as políticas voltadas para o programa Bolsa-família no Brasil não influencia a conduta das pessoas em prol de sua busca pela cidadania. Elas continuam excluídas.

Gestão – Pulido Huertas, *et al.* (2016) focalizam a Gestão de Competências Digitais de alguns docentes de Ensino Fundamental de uma Instituição Pública da cidade de Tunja, com a utilização de *tablets*. Bento et al, (2016) elencam sobre a política desencadeada pela Gestão de Educação Especial, a Região Sul do Estado do Espírito Santo, que contempla a participação dos atores envolvidos nas atividades no espaço público da educação, enfatiza a necessidade de continuidade, independente das mudanças de governo. San Martín *et al*, (2016) indicam o trabalho acadêmico como exemplo de dinamismo da gestão educacional. Trata-se de “Dispositivos Hipermediais Dinâmicos, considerando o desenvolvimento do trabalho em redes colaborativas, as condições de inclusão social, o acesso aberto e a implementação de tecnologias de código aberto”. Silva e Leme (2009) analisam o papel da direção escolar para uma cultura escolar inclusiva e concomitante uma escola democrática. Mora-Ortiz (2015), propõe uma análise em 2014 sobre os processos de gestão ambientais locais desenvolvidos em Bogotá UPZ 85 através dos Projetos Ambientais Escolares (RESP). O estudo revelou a importância dos processos comunitários, a necessidade de gerar empoderamento dos cidadãos sobre o seu ambiente e a educação cívica nas escolas. Montoya Canchis (2009) aponta o trabalho atual da Secretaria Nacional da Juventude, como parte dos trabalhos do Ministério da Educação, surgido do processo de reforma do Estado, implementado pelo presidente García. Ressalta os impactos que as políticas de liberalização de mercados vêm provocando nas juventudes peruanas depois da transição democrática.

Currículo - Silva e Leite (2015) sublinham a exigência de programar adequações curriculares como resposta às diferenças e particularidades de cada aluno e revelam dificuldades ao nível da gestão curricular e práticas em turmas inclusivas. Miccas e Batista (2014) sobrelevam a necessidade de articular educação e saúde, com o intuito de formação de egressos críticos-reflexivos e ser agenda da gestão e de instituições de formação, bem como de Políticas Públicas. Moehlecke (2009) focaliza quais as Políticas Públicas referentes à diversidade adotadas pelo Ministério da Educação na primeira gestão do governo brasileiro Lula, (2003-2006), elencando que, apesar das 24 ações e arranjos, constatou-se muita disparidade e fragmentação nas secretarias. Ribeiro (2013) entende que a inclusão da prevenção às drogas, como temática escolar, faz parte do aprofundamento de uma racionalidade política, voltada à gestão dos riscos sociais.

Inovações Digitais - Echalar e Peixoto (2017) enfatizam a importância do Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), com o intuito de promover a inclusão digital, entretanto revelam barreiras para a implantação, como gestão inadequada, formação de professores insuficientes e problemas de infraestrutura. Andrade (2006) demonstra um estudo em 17 pequenas e médias empresas no segmento de produtos técnicos de borracha, sobre a gestão da informação e o uso das tecnologias, como instrumentos de aprendizagem e inclusão de formação, como promotoras da cidadania.

Escolarização na Colômbia - Dominguez e Cubillos (2016) enfatizam a gestão inclusiva para garantir a escolarização na Colômbia. Apontam a Política para a Educação Superior Incluyente do Ministério de Educação Nacional da Colômbia (MEN) e a necessidade de mudanças Instituições de Educação Profissional (IES).

Memórias na Inclusão Cultural - Freire (2006) relata o projeto Janelas da Cultura Local: Quissamã, RJ, em Escola de Educação Básica, para a promoção da inclusão cultural, bem como o resgate da memória cultural.

Escolarização - Ortácio e Saraiva (2016) analisam as práticas pedagógicas para o Projeto Pescar, que inclui jovens na formação profissional. Aborda temas como governabilidade, biopolítica e cidadania. Dessa forma, as políticas públicas orientadas para a juventude integram o jovem no mercado do trabalho,

proporcionam a sobrevivência e lhes asseguram os direitos e deveres como cidadão.

Áreas do conhecimento

Verificou-se que as áreas do conhecimento que exploraram o tema Gestão da Educação Inclusiva foram: Inclusão, Direitos Humanos, Avaliação do Ensino Superior, Inovações Digitais, Ensino à Distância, Psicologia Social, Currículo.

Portanto, é notória a visão e interligação das diversas áreas do conhecimento com o intuito de compreender as políticas educacionais desde a formação de professores até a garantia de escolarização e profissionalização das pessoas com deficiência.

A discussão é unânime quanto às fragilidades do planejamento e as dificuldades da gestão da reestruturação do currículo, capaz de alicerçar práticas democráticas que atendam às diferenças de cada aluno.

Número de área

As áreas dos periódicos constituíram-se em: Educação, Tecnologia, Inovação e Informação, Gestão, Políticas Públicas e Engenharia.

Tipo de estudo

Os métodos mais comuns verificados nestes periódicos foram: Pesquisa exploratória, Artigo de Revisão, Estudo de Caso, Pesquisa Ação, Pesquisa Documental, entre outros.

Local de origem da pesquisa

Os continentes que apareceram nesta pesquisa foram: a América do Sul, com 80% das publicações, enquanto que América do Norte possui 15% e a Europa com 5%.

Números de pesquisas por país

Em relação aos países nos quais os autores publicaram seus artigos, verificou-se que 25 foram publicados no Brasil, 05 na Colômbia e Estados Unidos, 02 em Portugal e 01 no México, 01 no Chile e 01 na Argentina. A tabela 05 mostra esse resultado.

Tabela 05: Países de publicação dos documentos identificados para análise.

PAÍSES	FREQUÊNCIA
Brasil	25
Colômbia	05
Estados Unidos da América	05
Portugal	02
Argentina	01
Chile	01
México	01

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Em dados percentuais, verificou-se que o Brasil corresponde a 62,5% das publicações feitas com a temática Gestão Inclusiva na Educação. Os Estados Unidos e Colômbia apresentaram 12,5% de publicações enquanto a Argentina, o México e o Chile possuem apenas 5% de publicações.

Instrumentos para coleta de dados da pesquisa

Verificou-se que os principais instrumentos utilizados nos periódicos foram: entrevistas, estudos experimentais, pesquisa documental e questionários.

Métodos de seleção

Verificou-se que o método de seleção e exclusão dos dados mais utilizados nos periódicos encontrados foi com base no objeto de estudo de cada periódico e os objetivos específicos nos diferentes casos.

Níveis da análise

O nível da análise trata do local onde os estudos foram feitos. Nesse caso, verificou-se, nos periódicos, que os lugares mais comuns foram: empresas, instituições de ensino, grupos de alunos com e sem deficiência e professores e em documentos diversos.

Número de publicações por periódico

A Tabela 06 apresenta o número de publicações por periódicos.

Tabela 06: Periódicos com maior ocorrência de publicações sobre a temática abordada.

Nº	PERIÓDICOS	FREQUÊNCIA
14	Journal of Research in Special Educational Needs	05
10	Educar em Revista	04
23	Revista Brasileira de Educação Especial	04
11	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	03
4	Ciência da Informação	02
6	Da Investigação às Práticas	02
17	Pedagogía y Saberes	02
1	Revista da Avaliação da Educação Superior	01
2	Bitácora Urbano Territorial	01
3	Cadernos de Pesquisa	01
5	Ciencia, docencia y tecnología	01
7	Educação & Realidade	01
8	Educação & Sociedade	01
9	Educação em Revista	01
12	Espacios	01
13	Gestão & Produção	01
15	Latin American Perspectives	01
16	Motriz: Revista de Educação Física	01
18	Praxis & Saber	01
19	Psicologia em Estudo	01
20	Psicologia: Ciência e Profissão	01
21	RAE eletrônica	01
22	Revista Brasileira de Educação	01

24	Revista iberoamericana de educación superior	01
25	Última década	01

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Verificou-se que os periódicos com mais documentos publicados, voltados à Gestão de Educação Inclusiva foram: “*Journal of Research in Special Educational Needs*”, com 05 estudos, “Revista Brasileira de Educação Especial”, com 04, “Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação”, com 03 estudos e os demais, com 01 e 02 publicações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho procurou revisar temas complexos da atualidade e permitiu a compreensão das barreiras e perspectivas na gestão da educação inclusiva, com intuito de apontar caminhos para a consolidação de uma sociedade mais participativa.

O estudo constitui-se um estímulo, pois a busca na base de dados resultou em uma pluralidade de pesquisas, o que oportunizou a visão sobre as problemáticas da educação na atualidade.

O método da pesquisa *SystematicSearchFlow* (SSF), apoiado por uma análise sistemática agregada ao procedimento, contribuiu para a identificação de 40 artigos alinhados com a temática, disponíveis nas bases de dados *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science*, pois identificou títulos, palavras-chave, tipos de pesquisas, bem como os objetivos e resultados.

A elaboração da folha de cálculos propiciou a percepção de que os trabalhos na área de Gestão e Educação Inclusiva não somente apontam barreiras, mas também retratam ações inovadoras apoiadas por iniciativas públicas e privadas. Foram elencados vários constructos nas diversos níveis e modalidades da Educação Básica e no Ensino Superior no Brasil como: Educação infantil, Formação de professores e capacitação continuada, Educação a distância (EAD), Gestão e Avaliação no Ensino Superior, políticas públicas de inclusão, como a Lei das Cotas. Além disso, destacou os avanços e perspectivas do projeto Incluir em São Paulo, no Brasil, e relatou a insuficiência do Programa Bolsa Família, na construção da cidadania.

A análise dos trabalhos permitiu a percepção da importância da gestão democrática e inclusiva para a educação, pois revelou a necessidade de discussão da Escolarização do Currículo e políticas de educação inclusiva. Indicou a necessidade de incluir as inovações digitais, citou um caso de sucesso como a preservação de memórias por meios digitais em uma cidade do Rio de Janeiro. Salientou as ações promissoras como a escolarização na Colômbia, o acesso à educação para os indígenas na América Latina e as políticas nas empresas para oportunizar o trabalho laboral para pessoas com deficiência. Esses aspectos mostraram resultados positivos os quais apontam um norte para a construção de uma educação para todos.

Entretanto, nos documentos, foram apontadas barreiras para a participação pública no Brasil e, apesar dos estudos e iniciativas, foram apontadas dificuldades na inclusão de pessoas com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem e a urgência de adequação e adaptação curriculares.

No entanto, a produção científica ainda é recente e requer novos estudos, para desenvolver políticas públicas de gestão como potencial preventivo.

No contexto atual, podemos dizer que a forma como são geridas as políticas públicas inclusivas na educação impactam toda a sociedade, pois norteiam as ações educativas.

Dessa forma, o estudo expôs a magnitude de diferentes abordagens para contribuir na literatura da Gestão e Educação Inclusiva e indica diretrizes promissoras para futuras pesquisas. Como proposta linear de continuidade para o presente trabalho ressalta-se a importância de pesquisar a escolarização das pessoas com deficiência, para a sociedade tornar-se inclusiva de fato.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. C. R. Processo de inclusão digital em rede empresarial do segmento de suprimentos industriais: utilização de tecnologias de informação e comunicação. **Ciência da Informação**. n. 35 (1), pp. 7-15, 2006.

ANDRADE, S. C. R., *et al*, Permanent education in health: Attributions and deliberations to the light of the national policy and the pact of management. **Mundo da Saúde**. n. 35, Vol. 4, pp. 373-381, 2011.

ARAÚJO, E. M. *et al*. A gestão da inovação na educação a distância. **Gestão & Produção** n.20 Vol. 3. pp. 639-651, 2013.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. da. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva**: uma parceria necessária e emergente na escola. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>. Acesso em: 19 nov. de 2017.

BENTO, M. J. C., et al. Special education: policy and continuing educat **Journal of Research in Special Educational Needs**.ion. n 16, pp. 407-411, 2016.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. n. 19, Vol. 4, pp. 487-502, 2013.

DOMINGUEZ, S. L. A.; CUBILLOS, A. F. O. Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. **Pedagogía y Saberes**. n. 45, pp. 41-52, 2016.

CANCHIS, L. W. M. Hijos de la violencia: políticas y juventudes post transición democrática en Perú. **Última década**. Vol. 17, n .30, pp.121-143, 2009.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. **Educar em Revista**. n. 57, pp. 171-189, 2015.

CASTTELS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da Internet. Cambridge: Polity Press, 2012.

CASTTELS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. Vol. 3. Oxford: Blackwell, 2003.

DIDOU-AUPETIT, S. Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. n.11 vol. 4, pp. 83-99, 2013.

DUTRA, C. R.; GRIBOSKI, C. M. **Gestão para a inclusão**. *Revista Educação Especial*,2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 18 nov. de 2017.

ECHALAR, A. D. L. F. PEIXOTO, J. (2017). Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. n. 95, Vol. 25. pp. 393-413, 2017.

FERENHOF, H. A.; FERNANDES, R. F. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF. **Revista ACB**, n. 21, vol. 3, pp. 550-563, 2016.

FERNANDES, H. E.; LIMA-RODRIGUES, L. M. The transition to active life in young people with intellectual and developmental difficulties: the case of Cercimb/Portugal. **Journal of Research in Special Educational Needs**. n. 16, pp. 1055-1060, 2016.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**. n. 2, pp. 51-69, 2014.

FERRARI, R. D.; PIRES, G. D. L. Cultura colaborativa e gestão do conhecimento em esporte e lazer. **Motriz: Revista de Educação Física**. n. 19, vol. 2, pp. 288-297, 2013.

FREIRE, I. M. Janelas da cultura local: abrindo oportunidades para inclusão digital de comunidades. **Ciência da Informação**. n. 35, vol. 3, pp. 227-235, 2006.

HUERTAS, D. C. P. et al. Vivamos la innovación de la inclusión de dispositivos móvil es en la educación. **Praxis & Saber** Vol 7, n. 14, pp. 115-140, 2016.

JACOBI, P. R. Estado e educação: o desafio de ampliar a cidadania. **Educar em Revista**. n. 31, pp. 113-127, 2008.

KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

LOURENÇO, D.; LEITE, T. Práticas de inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo. **Da Investigação às Práticas**. n 5, Vol. 2, pp. 63-86, 2015.

LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Conceptions: inclusive education and special education. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 16, pp. 313-317, 2016.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 15, n. 1, pp. 45-64, 2009.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**. Vol. 28. n. 44, pp. 217-233, 2012.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAMI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 21, n. 79, pp. 323-348, 2013.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11, n.33. pp. 406-423, 2006.

MIRANDA, T. G. The relationship between professor of special education and education. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 16, pp. 98-105, 2016.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 39, n. 137, pp. 461-487, 2009.

MONTEIRO, L. G. et al, Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol.17, n. 3, pp. 459-480, 2011.

MORA-ORTIZ, J. R. Los Proyectos Ambientales Escolares. Herramientas de gestión ambiental. Bitácora Urbano Territorial, Vol. 25, n. 2, pp. 67-74, 2015.

OLIVEIRA, E. R., et al. Commitments and challenges of educational management in the inclusion of children in early childhood education. **Espacios**. Vol. 38, n. 35. p. 25, 2017.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. d. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** Vol. 20, n. 75, pp. 347-372, 2012.

ORTÁCIO, D.; SARAIVA, K. Projeto Pescar como estratégia educacional de inclusão produtiva. **Pedagogia y Saberes** n. 45, pp. 31-40, 2016.

PRIETRO, R. G. et al. (2014). Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**. Vol. 39, n.3, pp. 725-743.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008.

RIBEIRO, T. Máquina de educar, máquina de prevenir: o modelo escolar ocidental e a emergência da prevenção às drogas na educação. **Educação & Sociedade**. v. 34, n. 123, p. 441-455, 2013.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**. Vol. 13, n. 3. pp. 477-484, 2008.

RODRIGUES, E. C. *et al.* Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** Vol. 22, n.2, pp. 494-511, 2017.

SAN MARTIN, P. S., et al. La construcción del espacio web de un instituto de investigación desde el abordaje socio-técnico. **Ciencia, docencia y tecnología**, n. 52 pp. 402-422, 2016.

SANTOS, D. A. D. S. et al. Training for inclusive education and special. **Journal of Research in Special Educational Needs** n. 16, pp. 539-543, 2016.

SANTOS, F. S., et al. Mudanças necessárias na universidade brasileira: autonomia, forma de governo e internacionalização. **Educação em Revista**. Vol. 29, n. 1, pp. 39-61, 2013.

SELWYN, N. **As novas conectividades da educação digital**. Porto Alegre: Penso.2012.

SILVA, A. F.; LEITE, T. S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Da Investigação às Práticas**. Vol. 5, n.2, pp. 44-62, 2015.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 29, n. 3, pp. 494-511, 2009.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TEZANI, T.C.R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC

DADOS DA PESQUISADORA

Mestranda PPGETIC –Araranguá-SC

Pesquisador Responsável: Vanderleia Benedet Reus

Endereço: Rua Telegrafista Adolfo Coelho, 1120

CEP: 88960-000 – Sombrio – SC

Fone: 0 xx(48) 99909-3594

Email: leiareus@gmail.com

ORIENTAÇÃO DA PESQUISA

Professor Orientador: Prof. Giovani Mendonça Lombardi, Dr

Endereço Profissional :Universidade Federal de Santa Catarina

R. Gov. Jorge Lacerda, 3201 - Urussanguinha, Araranguá - SC, 88906-072

Fone: 0 xx(48) 3721-6955

Email: giovani.lunardi@ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“INOVAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLATAFORMA COLABORATIVA PARA GESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM”** .

Este projeto de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação visa a construção de um protótipo para a disponibilização de uma plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Inclusiva. O motivo que nos leva a estudar esta temática está na nítida dificuldade em acompanhar todo processo de escolarização e inclusão educacional, desde a definição da metodologia de ensino a ser aplicada, estrutura didática e curricular até a avaliação da aprendizagem. Dessa forma, este estudo se justifica pela sua necessidade, pois pretende-se inovar na educação especial, ou seja, tornar possível acompanhar a gestão das informações dos alunos público alvo da educação especial.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: primeiramente será indagado sobre as dificuldades percebidas no acompanhamento da educação especial e a importância das informações para a escolarização. Posteriormente será discutido quais funcionalidades uma Plataforma Colaborativa poderia apresentar. Após conhecer o protótipo, será solicitado a indicação de sugestões para a

implementação da versão 2.0 da Plataforma Colaborativa. Após a versão 2.0 estar adequada, será realizada a pesquisa de usabilidade do protótipo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“INOVAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLATAFORMA COLABORATIVA PARA GESTÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM ”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sombrio, _____ de _____ de 2018.

Assinatura participante: _____

Nome da pesquisadora: Vanderleia Benedet Reus

Assinatura: _____

Data: _____

Nome: _____

Assinatura testemunha: _____

Data: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS AOS PAIS

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLATAFORMA COLABORATIVA



O questionário a seguir tem como finalidade avaliar sua opinião a respeito Da Plataforma Colaborativa e propor sugestões para serem implementadas na versão 2.0.

Sendo assim, gostaríamos de conhecer sua opinião sobre a Plataforma Colaborativa.

PERFIL DOS PAIS

Escolaridade:

() Ensino fundamental; () Ensino Médio; () Ensino Superior; () Pós –Graduação.

Profissão:.....

Você tem contato com celular? () sim () não

Você tem contato com computador? () sim () não

1. Quais as dificuldades que você percebe no acompanhamento da educação especial atualmente?

2-Uma Plataforma Colaborativa poderia colaborar para a gestão dos alunos com necessidades especiais? Como?

3-Se você tivesse uma Plataforma Colaborativa que funcionalidades você acha que ela poderia apresentar?

4. Após conhecer o protótipo, indique sugestões para a melhoria da versão 2.0 da Plataforma Colaborativa.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE



INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLATAFORMA COLABORATIVA

O questionário a seguir tem como finalidade avaliar sua opinião a respeito da Plataforma Colaborativa e propor sugestões para serem implementadas na versão 2.0.

Sendo assim, gostaríamos de conhecer sua opinião sobre a Plataforma Colaborativa.

PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Assinale com um X a área da saúde de sua atuação:

() Fonoaudióloga; () Psicóloga; () Neuropediatra; () Terapeuta ocupacional; () Psiquiatra; () Psicopedagoga; () Nutricionista; () Pediatra; () Oftalmologista; () Clínico geral; () Outra especialidade: Qual especialidade? _____

Você tem contato com celular? () sim () não

Você tem contato com computador? () sim () não

1. Quais as dificuldades que você percebe no acompanhamento da educação especial atualmente?

2-Uma Plataforma Colaborativa poderia colaborar para a gestão dos alunos com necessidades especiais? Como?

3-Se você tivesse uma Plataforma Colaborativa que funcionalidades você acha que ela poderia apresentar?

4. Após conhecer o protótipo, indique sugestões para a melhoria da versão 2.0 da Plataforma Colaborativa.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO



INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PLATAFORMA COLABORATIVA

O questionário a seguir tem como finalidade avaliar sua opinião a respeito da Plataforma Colaborativa e propor sugestões para serem implementadas na versão 2.0.

Sendo assim, gostaríamos de conhecer sua opinião sobre a Plataforma Colaborativa.

PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Escolaridade: () Ensino fundamental; () Ensino Médio; () Ensino Superior

Qual? _____

Função na escola: () Diretor; () Gestor; () Professor; () Professor auxiliar; () Monitor; () professora AEE; () Outra função. Qual? _____

Você tem contato com celular? () sim () não

Você tem contato com computador? () sim () não

1. Quais as dificuldades que você percebe no acompanhamento da educação especial atualmente?

2-Uma Plataforma Colaborativa poderia colaborar para a gestão dos alunos com necessidades especiais? Como?

3-Se você tivesse uma Plataforma Colaborativa que funcionalidades você acha que ela poderia apresentar?

4. Após conhecer o protótipo, indique sugestões para a melhoria da versão 2.0 da Plataforma Colaborativa.

APÊNDICE F – PUBLICAÇÕES DA AUTORA

A trajetória percorrida no PPGTIC –UFSC, durante a pesquisa resultaram nas seguintes publicações:

ARTIGO COMPLETO PUBLICADO EM PERIÓDICO		
Ano	Revista	Título
2019	Criar Educação Unesc	A formação continuada de professores da Educação Básica mediada pelas tecnologias da informação e comunicação.
CAPÍTULO DE LIVRO		
Ano	Livro	Título
2018	Integração de Tecnologias na Educação: Práticas inovadoras na Educação Básica	O uso de tecnologias na Educação Especial: estudo de caso.
2019	Educação especial -e na educação básica :entre especificidades e indissociabilidades. (e-Book)	A formação continuada de professores da Educação Básica mediada pelas tecnologias da informação e comunicação.
PUBLICAÇÕES EM ANAIS E CONGRESSOS		
Ano	Evento	Título
2017	6º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense -SICT Sul	Dislexia do desenvolvimento no adulto: um estudo de caso
2017	6º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense SICT Sul	O ato de contar na sala de aula: relato de experiência.
2017	6º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense SICT Sul	O xadrez na escola: um jeito divertido e inteligente de aprender:
2018	II Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais SICT Sul	A Tecnologia como facilitadora na aprendizagem de Disléxico: Relato de Experiência.
2018	Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação.	Norteados pela pedagogia, desafiados pela tecnologia: vivenciando a formação continuada mediada pelas tecnologias de informação e comunicação
2018	Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação.	A formação tecnológica no curso de pedagogia
2018	Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação.	Educação com amor não tem cor: um encontro de estudantes africanos da UFSC com alunos do ensino fundamental
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Inovação inclusiva na educação especial: plataforma virtual colaborativa para gestão do ensino-aprendizagem

2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Desafios e possibilidades do atendimento educacional especializado (AEE): relato de experiência
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Práticas educativas do segundo professor: desafios na mediação de alunos com necessidades educacionais especiais
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Educação no trânsito com uma perspectiva inclusiva: relato de experiência
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Uma proposta de interação e letramento na educação especial: relato de experiência
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Tecnologias Assistivas e o Empoderamento para Inclusão: Um Estudo de Caso
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	Uma proposta de interação e letramento na educação especial: relato de experiência
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	A importância das tecnologias para educação especial
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	A inclusão da rotina na educação especial: relato de experiência
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	A formação inicial docente no contexto da inclusão: relato de experiência
2019	Colóquio de Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar-CINTEDES	O uso do DOSVOX como uma possibilidade de letramento digital: um relato de experiência
ACEITO PARA PUBLICAÇÃO		
Ano	Revista	Título
2019	Revista de Ciências de Gerenciais	Inovação na Educação Inclusiva: Estado da Arte em 2017
TRABALHO PREMIADO (Banner)		
Ano	Evento	Título
2017	II Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais - SITED	Mobile Learning: O Jogo de Xadrez Físico e Virtual com Realidade Aumentada na Escola