

**FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A**

**POLIANA DE JESUS**

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA OS PROCESSOS  
DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

**VITÓRIA  
2023**

**POLIANA DE JESUS**

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA OS PROCESSOS  
DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante

Orientadora: Dra. Luana Santos Lemos

**VITÓRIA  
2023**

**POLIANA DE JESUS**

**CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR PARA OS PROCESSOS  
DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado de Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 29 de novembro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dra. LUANA SANTOS LEMOS**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

---

**Prof. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI**  
**Fundação Getulio Vargas - FGV**

---

**Prof. Dra. VASTI GONÇALVES DE PAULA**  
**Universidade Federal Do Espírito Santo**

## **AGRADECIMENTOS**

Nestes anos de mestrado, somados a muito estudo e dedicação, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me deu força para superar as adversidades e seguir em frente. Também agradeço a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais na realização deste sonho. Palavras são ínfimas e imensuráveis para expressar o tamanho da minha gratidão, sobretudo, a minha filha Giovanna de Jesus Rocha que mesmo antes do seu nascimento me incentivou a seguir em frente pra me tornar exemplo para ela.

Aos meus pais José Francisco de Jesus e Lúcia de Jesus que nunca mediram esforços para me educarem da melhor maneira possível.

Ao meu esposo Euzebio Pereira Rocha que sempre me incentivou a seguir em frente nos momentos de adversidade, e aos meus estimados irmãos Geizy Gomes de Jesus e Juliano de Jesus que sempre torceram por mim.

Minha gratidão especial à professora Dra. Luana Santos Lemos, minha orientadora e sobretudo uma grande profissional que me conduziu neste caminho, obrigada por sua dedicação, pois, por muitas vezes, precisou abdicar de suas atividades para me orientar na elaboração do presente estudo.

Um agradecimento especial às minhas amigas de curso, Renata Carlyne Costa, Lenimara das Neves Pereira e Débora Correa Pereira Marques Dias. Diante de muita cumplicidade realizamos trabalhos juntas, sempre apoiando umas às outras. Também agradeço ao meu amigo Marcos Vinicius Lima que sempre esteve ao meu lado me incentivando, apoiando e torcendo por mim.

“Para que a inclusão seja pertinente, a educação  
deverá torná-la evidente.”

(Gretchen Stipp)

## RESUMO

Apesar dos grandes avanços ocorridos nos últimos anos, as investigações sobre as contribuições da atuação do gestor escolar nos processos de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais demonstram que o papel do gestor pode ser mais efetivo. Compreende-se que ainda há algumas dificuldades dos gestores para a implementação de estruturas realísticas em prol da inclusão desses estudantes. Nesse viés, esta pesquisa teve por objetivo analisar como a gestão escolar pode contribuir para o processo de inclusão dos estudantes surdos, buscando responder à seguinte pergunta: “Quais os efeitos das contribuições da gestão escolar para permanência e aprendizagem dos estudantes surdos?” Para tanto, realizou-se uma análise qualitativa para a compreensão do contexto inclusivo de três escolas do ensino fundamental da rede municipal de Vitória-ES. Por uma pesquisa de campo, os dados coletados ocorreram entre os atores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado, sendo eles, estudantes, familiares, gestores e professores especialistas. Os resultados demonstraram que os gestores fornecem os materiais necessários para as aulas, no entanto, há desafios para o atendimento dos estudantes, considerando as suas especificidades. Observamos poucas ações e projetos voltados especificamente para a inclusão e equidade do ensino a esse grupo de estudantes. Ao analisar a perspectiva dos gestores percebeu-se que as suas intenções de acolhimento são efetivas e de fato os estudantes se sentem acolhidos, porém, faltam ações efetivas focadas na aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva dos professores, encontrou-se que não se sentem preparados para a aplicação de metodologias e didáticas devido à falta de formação inicial/continuada. Conclui-se que os gestores precisam tomar decisões assertivas quanto a implementação do planejamento de projetos voltados para a inclusão social, porém, é fundamental que as implementações sejam baseadas no Projeto Político Pedagógico possibilitando uma gestão democrática, condizente com a diversidade dos atores envolvidos em cada contexto escolar, fundamentadas na realidade e necessidade dos estudantes. Em suma, o gestor precisa desenvolver um papel de liderança e articulação para ações que propiciem uma maior interatividade entre os professores/famílias, professores/estudantes, estudantes/famílias e estudante/estudantes.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Inclusão. Estudantes surdos.

## ABSTRACT

Despite the great advances that have occurred in recent years, investigations into the contributions of the school manager's role in the inclusion processes of students with special educational needs demonstrate that the manager's role can be more effective. It is understood that there are still some difficulties for managers in implementing realistic structures for the inclusion of these students. In this sense, this research aimed to analyze how school management can contribute to the process of inclusion of deaf students, seeking to answer the following question: "What are the effects of the contributions of school management on the permanence and learning of deaf students?" To this end, a qualitative analysis was carried out to understand the inclusive context of three elementary schools in the municipal network of Vitória-ES. Through field research, the data collected occurred among the actors involved in Specialized Educational Assistance, including students, family members, managers and specialist teachers. The results demonstrated that managers provide the necessary materials for classes, however, there are challenges in serving students, considering their specificities. We observed few actions and projects specifically aimed at inclusion and equity in teaching for this group of students. When analyzing the managers' perspective, it was noticed that their welcoming intentions are effective and the students actually feel welcomed, however, there is a lack of effective actions focused on student learning. From the teachers' perspective, it was found that they do not feel prepared to apply methodologies and didactics due to the lack of initial/continued training. It is concluded that managers need to make assertive decisions regarding the implementation of project planning aimed at social inclusion, however, it is essential that implementations are based on the Pedagogical Political Project, enabling democratic management, consistent with the diversity of actors involved in each school context, based on the reality and needs of students. In short, the manager needs to develop a leadership and articulation role for actions that provide greater interactivity between teachers/families, teachers/students, students/families and student/students.

**Keywords:** School management, Inclusion, Deaf students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma adaptado do modelo de prisma .....	19
Figura 2 – Mapa das regiões administrativas de Vitória .....	32
Figura 3 – Esquema da Análise de conteúdo.....	56
Figura 4 – Fluxograma da metodologia da pesquisa.....	57
Figura 5 – Estrutura da sala de recursos multifuncionais da escola A .....	75
Figura 6 – Estrutura da sala de recursos multifuncionais da escola.....	76
Figura 7 – Estrutura da sala de recursos multifuncionais da escola C .....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes matriculados em escolas referências .....	58
Tabela 2 - Característica da amostra .....	59
Tabela 3 - Caracterização da sala do AEE.....	74

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Entrevista com professores de classe e categorização.....	60
Quadro 2 - Entrevista com estudantes e categorizações .....	63
Quadro 3 - Familiares dos estudantes e categorização .....	67
Quadro 4 - Entrevista com estudantes, familiares e categorizações.....	69

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória  
DPCD – Direitos das Pessoas com Deficiência  
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos  
ER – Ensino Regular  
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
GRE – Gerência Regional de Educação  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LP – Laboratórios Pedagógicos  
MEC – Ministério da Educação  
NE – Necessidade Especial  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PMEE – Política Municipal de Educação Especial  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPE – Políticas Públicas Educacionais  
PPI – Proposta Pedagógica Inclusiva  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SEME – Secretaria Municipal de Educação  
SGE – Sistema de Gestão Escolar  
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais  
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE REVISÃO DE LITERATURA .....	18
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS ..	24
<b>2.2.1. Contexto internacional .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2 Contexto brasileiro .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.3 Contexto do município de Vitória .....</b>	<b>29</b>
2.3 O GESTOR ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA ..	33
<b>2.3.1 Gestão democrática em favor da educação inclusiva .....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.2 Princípios de uma escola inclusiva.....</b>	<b>38</b>
2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE AÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS .....	40
2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO ..	42
<b>2.5.1 Salas de recursos multifuncionais como potencializadoras de ações inclusivas na educação de estudantes surdos .....</b>	<b>46</b>
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>49</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	49
3.2 COLETA DE DADOS .....	51
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	52
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	54
3.6 ANÁLISE DE DADOS .....	56
4.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
<b>4.1.1 Dos professores.....</b>	<b>60</b>
<b>4. 1. 2 Dos estudantes e familiares.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.3 Dos gestores .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1.4 Dos professores bilíngues e sala de recursos multifuncionais .....</b>	<b>73</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>

<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DE CLASSE.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA COM FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES SURDOS ....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA COM ESTUDANTES SURDOS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>97</b>

## Capítulo 1

### 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares é ainda um desafio para a educação brasileira. Para que ela possa ocorrer em sua integralidade depende do envolvimento da comunidade escolar, especialmente sob a liderança da gestão escolar que tem um papel fundamental nesse processo, pois, suas atitudes reverberam nas ações da escola e facilitam a inclusão e acolhimento desses estudantes.

Nesse sentido, Freitas e Oliveira (2021) afirmam que a gestão escolar é essencial na organização de uma escola inclusiva. Para tanto, o gestor precisa se conscientizar e se tornar a base para a elaboração de uma Proposta Pedagógica Inclusiva (PPI). Todavia, o gestor deve traçar as ações para o planejamento de um sistema escolar inclusivo, se tornando fundamental para viabilização das condições necessárias para o processo de práticas pedagógicas. A atuação desenvolvida pelo gestor escolar frente à inclusão precisa ter um olhar atento, voltado para a acessibilidade, de modo a prever os recursos necessários para a adequação do espaço físico da escola aberta e acessível a todos (Freitas & Oliveira, 2021).

Segundo Camargo e Roye (2020), quando se trata da relação entre aprendizagem e inclusão escolar, muitas questões surgem e muitos problemas são apontados nesse processo. Os autores apontam como maiores fragilidades, por exemplo, a formação docente, a acessibilidade e a estrutura da escola.

Entretanto, para ocorrer de forma eficaz a inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no ensino regular, vem sendo instaurado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), pelos Programas de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, adequações arquitetônicas e Formação para Professores na Educação Especial. Tais movimentos buscam assegurar a acessibilidade física, pedagógica e tecnológica às diferentes NEE aos estudantes, para que tenham acesso e permanência com aprendizagem nas escolas (Carvalho et al., 2015).

Sendo assim, quando a formação dos estudantes atendidos pela educação especial no âmbito educacional passa a ser feita com uma proposta de inserir os estudantes com alguma Necessidade Especial (NE) no Ensino Regular, a escola começa a se tornar inclusiva (Miranda, 2009). A escola inclusiva precisa ter um olhar atento aos estudantes, valorizando os níveis do seu desenvolvimento, tais como: o acadêmico, o socioemocional e o pessoal, para assim garantir uma educação de qualidade (Miranda, 2009).

É importante ressaltar que as NEE abrangem várias características diferentes dos estudantes, e os materiais didáticos com as atividades devem atender às suas individualidades, assim como as intervenções devem ser feitas de forma individual e diferenciada atendendo às especificidades de cada um (Weiss et al., 2018).

Considerando que as estruturas educacionais e as práticas de ensino devem ser totalmente projetadas a fim de atender todos os estudantes igualmente e, no que diz respeito à aprendizagem, deve ser fornecido aos estudantes um currículo diferenciado, significativo e desafiador, juntamente com uma didática acessível (Kauffman & Hornby, 2020), entendemos que há ainda muitas disparidades no atendimento escolar que precisam ser corrigidas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 contempla a educação bilíngue para os estudantes surdos, postulando que devido à diferença linguística, ele necessita estar com outros estudantes surdos em turmas comuns na escola regular, entretanto, segundo Dias, Neves e Silva (2021) surge outro desafio que é tornar a escola inclusiva para os estudantes ouvintes e surdos, favorecendo o encontro entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa, valorizando a identidade surda.

Diante do exposto, a partir dos estudos atuais sobre a educação inclusiva, buscaremos analisar com esta investigação como a gestão escolar pode contribuir para o processo de inclusão dos estudantes surdos. Indo nessa direção, nossa preocupação centra-se na exploração de “Quais os efeitos das contribuições da gestão escolar para permanência e aprendizagem dos estudantes surdos?”.

Em termos teóricos, o estudo poderá possibilitar a expansão do entendimento existente sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos estudantes surdos, ao direcionar a atenção para as estratégias de atuação do gestor escolar, uma vez que, segundo Nascimento et al. (2018) além de ser um desafio muito grande ao gestor escolar implementar e organizar o atendimento aos estudantes com NEE, poucos estudos foram publicados na última década sobre educação especial pontuando a atuação da gestão escolar na inclusão desses estudantes, especialmente a inclusão dos estudantes surdos.

A importância desse estudo também se estabelece a partir das investigações de Soares e Baptista (2018) que identificaram a ocorrência de um aumento significativo de matrículas dos estudantes surdos no Ensino Regular (ER), conforme dados dos Anais do Encontro Interinstitucional de Pesquisa (2014); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016), no quadro de

distribuição de matrícula de estudantes surdos na educação básica no estado do Espírito Santo por modalidade de ensino – 2007 a 2016 que apresentou um aumento de 38% nas matrículas dos estudantes surdos no ano de 2016 em relação ao ano de 2007.

Apresentamos, assim, o caminho percorrido oferecendo subsídios para a gestão escolar em prol da permanência, com aprendizagem dos estudantes surdos da rede municipal de Vitória, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) norteia que as instituições de ensino garanta que a inclusão dos estudantes com NEE, postulando que sistemas de ensino ofertem o acesso à escola, incluindo o aluno a todas as atividades escolares, além da continuidade nos estudos.

Esperamos que a pesquisa incentive a ampliação dos estudos na área da gestão escolar, especificamente para a Rede Municipal de Educação de Vitória, contribuindo para futuros processos formativos de gestores, além de obter mais ferramentas a fim de garantir o cumprimento da meta quatro do Plano Municipal de Educação (Lei nº 8.829/2015) que prevê que a educação dos estudantes surdos seja bilíngue, que a LIBRAS seja utilizada como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, como postula Decreto no 5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) dos Direitos das Pessoas com Deficiência (DPCD).

Conquanto o estudo se baseou em uma metodologia qualitativa, exploratória com a coleta de dados realizada pela pesquisa de campo, que para além de um levantamento bibliográfico, se fez uma coleta de dados dos atores envolvidos no contexto do ensino do AEE, sendo eles, estudantes, familiares, gestores e professores

especialistas. Envolvendo também um procedimento de observação participante com as professoras bilíngues que contrapõem as respostas dos gestores.

O trabalho aqui apresentado está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, se apresenta a presente introdução, no segundo a fundamentação teórica a qual com a abordagem: educação especial e inclusiva: marcos históricos e legais; o contexto brasileiro e o contexto do município de Vitória; o gestor escolar e a organização de uma escola inclusiva; gestão democrática em favor da educação inclusiva; princípios de uma escola inclusiva. Perspectivas da gestão escolar para a educação inclusiva: breve revisão de literatura, projeto político pedagógico como articulador de ações e práticas inclusivas e os desafios e possibilidades para a inclusão do estudante surdo. No terceiro capítulo está descrito a metodologia utilizada. Os métodos utilizados são de caráter qualitativo, pela realização de entrevistas semiestruturadas, além de uma análise documental, sendo essenciais para esse processo de investigação, partindo daí realizou-se a análise dos dados coletados. Por último, foi elaborada as considerações finais deste trabalho.

## Capítulo 2

### 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção está dividida em 5 tópicos a saber: revisão da literatura para a compreensão das perspectivas da gestão escolar para a educação inclusiva; gestor escolar e a organização de uma escola inclusiva; Projeto Político Pedagógico como articulador de ações e práticas inclusivas e desafios e possibilidades para a inclusão do estudante surdo. Todos os tópicos com subtópicos que aprofundam cada temática do estudo.

#### 2.1 PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Para a elaboração da revisão da literatura envolvendo as perspectivas da gestão escolar em prol de uma educação inclusiva realizou-se uma busca de estudos atuais. Foram incluídos na revisão estudos dos últimos 5 anos, incluindo obras de especialistas literários como Paro (2012) escritor do livro “Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação”, e Sousa (2009) que apresentou sua dissertação em um congresso brasileiro Multidisciplinar.

Os descritores e combinações utilizados para a composição das referências foram: i) educação inclusiva; ii) gestão e educação inclusiva; iii) papel do gestor na inclusão de estudantes.

As etapas da pesquisa, inicialmente, ocorreram pela identificação de 68 artigos nas bases de dados eletrônicas Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Google Scholar, Portal de periódicos da Capes, por apresentarem pesquisas voltadas para a

área das Ciências Sociais e Humanas. Utilizou-se como filtro, artigos publicados de 2017 a 2022 consoante as estratégias de buscas pré-estabelecidas.

A seguir, foi realizada a triagem inicial, sendo excluídos 30 artigos duplicados. Os 38 artigos restantes foram submetidos à análise de título e resumo, com exclusão de 12 estudos, por não se enquadrarem aos critérios de elegibilidade. Realizou-se a leitura integral dos 26 estudos, dos quais foram excluídos 16 artigos, sendo: 11 não realizados com estudantes especiais e 5 estudos incompletos por se tratarem de projetos. Restando 10 estudos elegíveis à revisão, conforme fluxograma apresentado na figura 1.

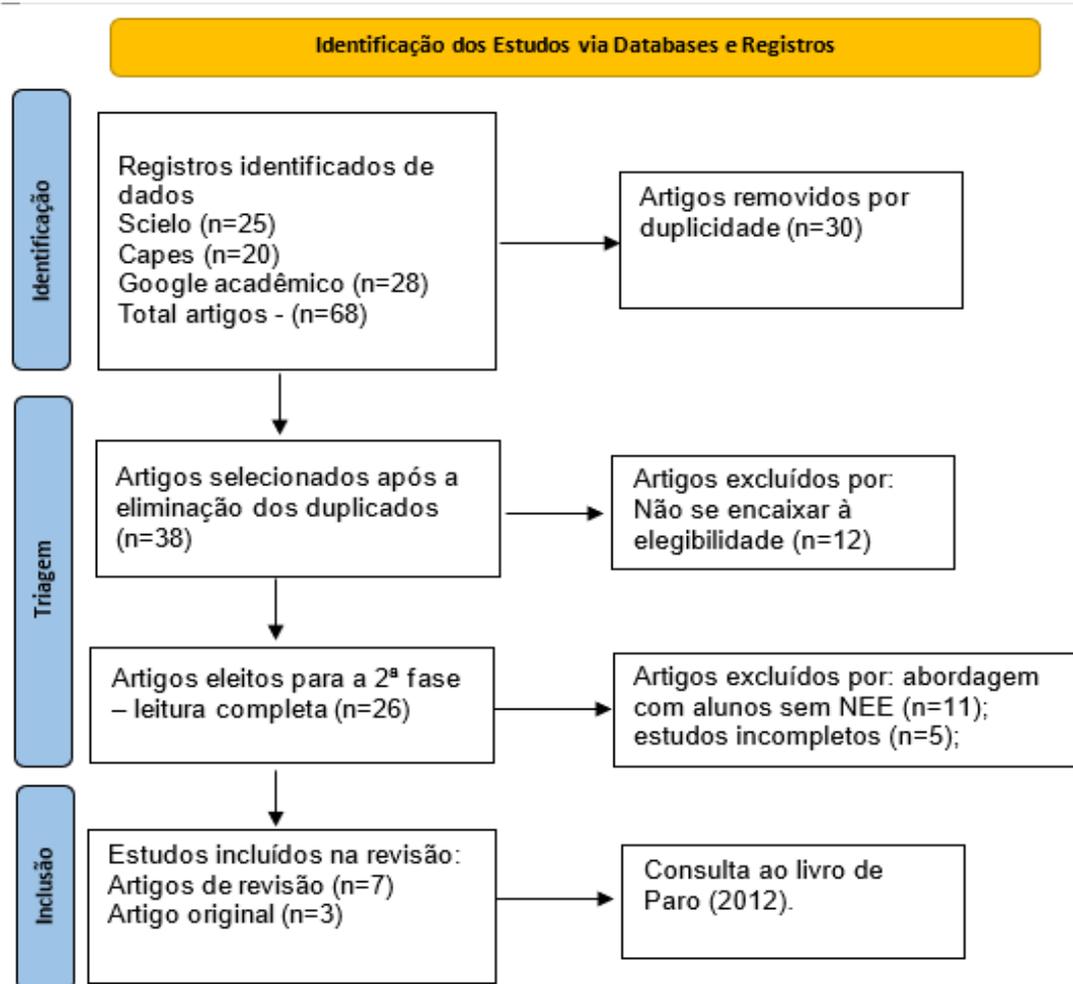


Figura 1 - Fluxograma adaptado do modelo de prisma

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Perante os achados, três estudos foram originais, realizados no âmbito nacional (Aguilar et al., 2020; Itaboraí et al., 2021; Krug & De Rosso Krug, 2021). Os demais estudos com exceção do Livro de Paro (2012) foram estudos de revisão. Dentre eles, dois foram internacionais (Ledesma et al., 2019; Heredia & Iturralde, 2021).

Sob uma perspectiva global, a gestão escolar, no cerne das competências, deve agir em prol do desenvolvimento de todos os campos de atuação social, tendo em vista que a gestão terá um ensino efetivo quando envolver a “integralidade do homem junto à sua condição histórica”, considerando “a própria cultura humana em sua totalidade, como produção histórica do homem, não se dando apenas nos conhecimentos e informações” (Paro, 2012, p. 25), uma vez que o “teor envolve toda a cultura” (Paro, 2012, p. 28) e não apenas sua transferência.

Nesse sentido, incluir a diversidade, bem como as pessoas com NEE está para além da tomada de decisões administrativas, antes da aquisição de recursos materiais, deve-se pensar nos recursos humanos disponíveis a fim de possibilitar uma Educação Global que reforce a postura educativa desafiante para os profissionais da educação em formação e em serviço, pois, isso requer uma nova perspectiva sobre os programas de ensino e a sua operacionalização, resultando em uma revisão dos currículos de formação dos profissionais, de modo a incluir neles uma dimensão global (Ledesma Cuadros et al., 2019).

No contexto, a educação inclusiva precisa estar atrelada a esse novo modo de ensino. O gestor precisa dissolver a ruptura social dos portadores de NEE engendrada no cediço ensino tradicional, não condizendo com educação voltada para os estudantes ativos e sim passivos em frente ao professor (Fachinetti et al., 2018).

Luz e Sartori (2019, p. 12) compartilham da mesma opinião quando relatam que a “educação inclusiva é mais do que o simples fato de haver adaptações no espaço

físico para” o estudante com NEE, outrossim, os processos cabíveis ao gestor estão na implementação de novas metodologias, currículos e, principalmente, no envolvimento de todos que fazem parte dos métodos inclusivos, até mesmo os familiares e sociedade presente na escola, fazendo com que estes atores também façam parte da realização das atividades desenvolvidas na escola.

Heredia e Iturralde (2021), destacam que é de extrema importância que o gestor assegure um ambiente de aprendizagem propício para que os professores apliquem de modo didático e efetivo aulas que de fato incluam os estudantes portadores de NEE em atividades colaborativas, práticas dinâmicas com os outros colegas de sala de aula, tendo em vista uma interação efetiva. Nessa mesma linha de raciocínio Sousa (2009, p. 2247) sensibiliza que:

A gestão atrela-se ao papel do gestor pedagógico na vida cotidiana da escola. É fato que ao gestor cabe a apropriação dos ideais de atendimento à diversidade da escola inclusiva, fazendo-se necessário adotar metodologias de trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento fruto de trabalhos técnicos isolados.

Logo, é desejável que os gestores realizem um acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, dialogando com os professores de modo a esclarecer e orientar sobre como vencer os desafios, bem como reparar as necessidades encontradas, voltando-se ao trabalho com os estudantes com NEE.

Itaborá et al. (2021) corroboram essa afirmativa ao relatarem um estudo baseado na experiência de uma gestora de uma escola da rede municipal de ensino em Salvador (BA), observaram através dos registros feitos por ela, que a inclusão verdadeiramente acontece quando o gestor tem um olhar sobre a realidade da escola e do que ocorre nela. Isso porque somente conhecendo o que se passa na escola é

que se pode criar estratégias voltadas a fomentar a educação numa perspectiva inclusiva específica.

Em um estudo de caso qualitativo com o instrumento de pesquisa por meio de entrevistas com respostas interpretadas pela análise de conteúdo, 18 gestores escolares de instituições públicas de um município da região central no Rio Grande do Sul, participaram de uma análise das percepções destes gestores sobre como a Educação Física no ER pode se tornar mais inclusiva (Krug & De Rosso Krug, 2021).

Krug e De Rosso Krug (2021) tiveram como resultado que os gestores escolares, apesar de possuírem autonomia para organizar, orientar e fortalecer atos inclusivos nas escolas, não fazem jus às suas funções, uma vez que delimitam suas ações se baseando somente nos problemas e complexidade, tendo visões impeditivas do progresso escolar acerca da inclusão e do ensino com qualidade.

Com auxílio de uma revisão narrativa, Freitas e Oliveira (2021) visando detectar o papel de atuação do gestor escolar inclusivo e sugerir qual a formação indicada para essa prática, observaram que além de possuírem um papel fundamental em gerir recursos, planejar de forma participativa e gerir o clima e cultura inclusivos, sua formação é crucial para se conduzir a profissão com maestria, sendo a formação inicial e continuada provenientes de elementos básicos como reconhecer a inclusão escolar como um direito, valorização da diversidade.

Freitas e Oliveira (2021) advertem que na revisão observaram uma grande lacuna na formação inicial quanto ao preparo profissional, principalmente na identificação do conteúdo específico referente à inclusão e ao papel de liderança desejável pelo gestor na promoção da educação inclusiva.

Aguiar et al. (2020) buscaram averiguar os desafios e as perspectivas na gestão da Educação Especial e Inclusiva da 1ª Gerência Regional de Educação (GRE) de Parnaíba – PI. Para tanto, realizaram uma pesquisa exploratória com o levantamento de informações sobre a história da Educação Especial no Brasil, mostrando os avanços que rege as inovações na esfera da Educação Especial. Também enviaram via *WhatsApp* um questionário para a coordenadora da Educação Especial e Inclusiva da 1ª GRE de Parnaíba-PI, esse questionário continha sete questões desenvolvidas segundo o objetivo.

Aguiar et al. (2020) observaram que a gestão escolar só obteve sucesso agindo com a inclusão da sociedade em que a escola estava inserida. Destacaram a importância da participação de todos na melhoria da inclusão escolar e para as capacitações, que deveriam ser guiadas para todos os profissionais que apoiam a rede pública de ensino, e não apenas para os que já atuam na educação especial.

Mesmo que os estudantes estejam matriculados em escolas regulares, ainda temos um caminho muito longo para ser efetivamente garantida a inclusão desses estudantes (Ledesma Cuadros et al., 2019; Luz & Sartori 2019; Krug & De Rosso Krug, 2021), visto que ainda há uma confusão da parte dos próprios gestores de compreender qual é o seu papel perante o estudante que precisa ser incluído.

Seu papel está no acolhimento de todas as diretrizes humanísticas, fomentando a quebra paradigmática do ensino fragmentado para o ensino complexo preconizado por Morin e Lisboa (2008) o qual envolve toda a essência física, mental e social do homem e sua essência política do modo de ser e estar no mundo, aprendendo na totalidade (bagagem cultural e de vida) e não como parte (exatas ou estudos positivistas).

Portanto, os estudos têm demonstrado que o papel do gestor pode ser mais interessado a conhecer as especificidades dos estudantes com as necessidades educacionais específicas, a fim de promover maior efeito e significância (Machado & Falsarella, 2020; Krug & De Rosso Krug, 2021, Almeida, 2023), visto que já se tem um avanço se comparado aos últimos anos.

Em uma maior singularidade, os estudos apresentam semelhança entre gestores ainda com dificuldades em implementar estruturas realísticas para estudantes com NEE, entretanto, há um grande interesse por parte dos gestores em desenvolver melhorias para esse grupo de pessoas.

Há uma necessidade do preenchimento de lacunas que envolve o saber lidar com as NEE de audição, visão, e até mesmo do autismo, muito difundido na atualidade. Portanto, sugere-se que novos estudos de campo, estudo de caso, sejam realizados para enriquecimento da literatura e fortalecimento das ações de melhorias e real inclusão desse grupo de pessoas. Nesse sentido, o presente estudo demonstra a significância para o enriquecimento da literatura, podendo servir de fonte para futuras investigações.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

### 2.2.1. Contexto internacional

O marco do acolhimento e inclusão de pessoas com NEE estão amalgamados à conquista dos direitos do homem no aperfeiçoamento da evolução da sociedade, visto que a pessoa com qualquer diferença anatômica ou que fugia dos padrões ditos como normais, foi introduzida em diversas formas de tratamento pela sociedade, para

aceitar e respeitar, para exterminar ou abandonar e apenas depois de muitas transformações (Carvalho, Mira, & Santos, 2018).

No que tange ao extermínio ou abandono, antigamente pessoas que possuíam alguma necessidade especial eram desamparadas por seus familiares e viviam de forma isolada da sociedade (Sampaio, 2017). Com o passar do tempo, na época Renascentista, o estudo que diz respeito à diversidade de deficiências existentes começaram a ser apontados no universo acadêmico. Portanto:

Neste contexto, as pessoas com deficiência passaram a ser concebidas como pessoas doentes que requeriam ser alojadas em ambiente adequado e necessitavam de tratamento médico. Para tanto, visando atender a demanda de 'guardar' e 'tratar' as pessoas com deficiência, longe do seio da família e da sociedade foram construídos na Europa, e nas diversas partes do mundo ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, diversos hospitais ortopédicos, centros especializados para atendimento de pessoas surdas, cegas, hospícios e manicômios para os que possuíam deficiência intelectual (Uliana, 2015, p. 32).

O caminho para o reconhecimento e inclusão de pessoas com NEE foi longa, e o trabalho da gestão no processo, foi aplicado em meio a medidas preconizadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada pela ONU em 1948, após a Segunda Guerra Mundial na metade do séc. XX (Carvalho et al., 2018).

O maior disparo no que tange às tomadas de decisões da gestão se fez consoante a Declaração Mundial de Educação para Todos pela UNESCO (1990). O documento consolida no Artigo 3º, a obrigatoriedade da universalização do acesso à educação e o avanço da igualdade, no item 5 do mesmo artigo, a declaração afirma que “as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais demandam atenção especial”. Defendendo que os gestores e responsáveis pelas escolas tomem ações que garantam a equidade de acesso à

educação aos estudantes com todo e qualquer tipo de NEE, como parte complementar do sistema educacional.

Em 1994, foi organizada a Conferência Mundial em Salamanca, na Espanha, com a pauta de “Acessibilidade e Qualidade” para os estudantes com NEE, objetivando a propagação de programas e elaboração de políticas públicas em prol da “Educação de Todos”. Na conferência foram abordadas enfáticas propostas de acessibilidade e inclusão, que convergiram posteriormente com o que foi proposto pela ONU (2009), quando destacaram que os gestores escolares junto aos poderes públicos deveriam evitar e reduzir a disparidade dos processos de ensino e aprendizagem se comparado aos estudantes sem NEE.

O acesso universal sancionado pela DUDH posteriormente, no ano de 2009, propõe a garantia dos direitos de todo ser humano, sem qualquer distinção, indiferente de sua natureza ou NE. Mais explicitamente, o art. XXVI, destaca o direito à instrução gratuita nos graus escolares da Educação Básica e o acesso, pelo mérito, ao Ensino Superior. Logo, a DUDH (ONU, 2009, p. 15) levanta, no art. XXVIII, que “Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados”. Portanto, a garantia da educação básica começou a ser aplicada via campanhas e movimentos internacionais, os quais gestores e administradores escolares se esforçam através de suas capacidades e recursos ofertados, para o implemento da inclusão de todos, independentemente de suas NEE, sejam elas quais forem.

### **2.2.2 Contexto brasileiro**

No Brasil o AEE aos estudantes com NEE começou na década de 80 do século XIX. Foi mediante D. Pedro II que na data de 12 de setembro de 1854 foi fundado no

Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje é chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) (Mazzota, 2011).

D. Pedro II, três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio da Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, também fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzota, 2011). Desde então os brasileiros passaram a ter conhecimento da LIBRAS e tiveram seus primeiros contatos (Dall'Asen & Gárate, 2021).

Desde então a legislação educacional brasileira tenta avançar para assegurar os direitos dos estudantes com NEE, se tornando muito importante para a revisão da legislação em favor da efetivação de documentos oficiais para a recuperação do protagonismo e estímulo das práticas que garantem os direitos esquecidos aos estudantes da educação especial, uma vez que segundo Miranda e Hashizume (2020) apesar da legislação garantir os últimos avanços sociais no que diz respeito a educação especial, estes, continuam muito longe da excelência para uma inclusão mais efetiva.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases (LDB), decreta em seu Art. 1º diz que o Estado prestará apoio especial e monetário às instituições de ensino dos municípios, estados e Distrito Federal, para que seja ampliado o AEE aos estudantes com NEE matriculados no ER (Brasil, 1996).

Consoante a oferta de ensino, o Decreto nº 6.094/07 determina que deve haver engajamento de todos para promoção da educação inclusiva, assegurando o acesso e a permanência dos estudantes com NEE no ER e no atendimento às especificidades em todas as atividades propostas.

O Decreto nº 7611/2011 postula que o Estado brasileiro prestará apoio especial e monetário às instituições de ensino dos municípios, estados e Distrito Federal. Além das instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais sem fins lucrativos, com o propósito de ampliar o atendimento educacional especializado para os estudantes com NEE matriculados na rede pública de ER.

Tais recursos serão destinados à formação de profissionais da escola que atuam na educação especial e para gestores, reforma nos espaços escolares para promoção da acessibilidade, criação e distribuição de recursos pedagógicos para a acessibilidade, implementação de salas de recurso multifuncional, equipadas com mobiliário e recursos didáticos e pedagógicos para oferta do AEE. Dentre esses recursos estão os materiais didáticos e paradidáticos para o atendimento das necessidades dos estudantes cegos e surdos, possibilitando o acesso ao curricular (Brasil, 2011).

O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010a), estabelece que a inclusão dos estudantes com NEE é um direito que precisa ser resguardado, contudo, para sua concretização é necessário que a gestão escolar promova mudanças nas práticas de gestão, na sala de aula, e na formação continuada de professores. Sendo desejável ainda a implementação de salas de recursos, que disponibilizam recursos de apoio pedagógico para o atendimento às particularidades dos estudantes da educação especial matriculados no ER.

Essas tarefas são predispostas pela Constituição Federal/88, com a LDB nº 9394/96 e a resolução CNE/CEB Nº 2/2001, salientando que o AEE é uma técnica pedagógica da instituição de ensino a fim de suprir as NEE dos estudantes para a facilitação do acesso ao currículo e para que se efetive o implemento da sala de

recursos multifuncionais para apoio às escolas públicas na organização e oferta do AEE.

A sala de recurso é um local metódico com equipamentos tecnológicos, recursos pedagógicos e mobiliário propício para o atendimento às NEE (Brasil, 2007). Concernente aos direitos do estudante, o Decreto 5.626 de 2005 requisita que as escolas garantam a inclusão dos estudantes surdos mediante uma educação bilíngue, com abertura tanto para os estudantes surdos, tanto para os ouvintes, com a oferta de professores bilíngues do infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse ínterim, a educação é bilíngue quando a Libras e a forma escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no processo educativo (Brasil, 2005).

Os estudantes têm o direito a estudar em um turno diferenciado ao do AEE, entretanto, para ser garantido, as escolas devem predispor de professores de Libras ou instrutores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras. Para a Língua Portuguesa, é preciso professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos e professores regentes de classe que entendam a particularidade linguística expressa pelos estudantes surdos (Brasil, 2005).

Conforme a lei nº 10.436 a Libras é tida como uma forma de comunicação e expressão de forma visual/motora com estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, provenientes de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

### **2.2.3 Contexto do município de Vitória**

A Secretaria de Educação de Vitória vive uma transformação nas ações de inclusão escolar consoante ao processo político, que implementa e configura todos os

envolvidos no cerne educacional do município de Vitória. Como progresso, envolve desde profissionais da escola até pais e estudantes, com uma proposta comum a todas as instituições, considerando suas particularidades (Vitória, 2020a).

Nesse contexto, a Prefeitura Municipal de Vitória fundamenta, por meio da Política Municipal de Educação Especial, a definição de Políticas Públicas Educacionais (PPE) para que os estudantes da educação especial tenham a garantia de matrícula, permanência e acesso com aprendizagem nas escolas municipais. Nesse documento a inclusão é vista como parte de um movimento histórico e amplo, tendo como base a garantia dos direitos sociais. Nessa perspectiva, as Políticas Públicas Inclusivas estabelecem o acesso, permanência, e comprometimento com uma educação inclusiva (Vitória, 2020a).

Na década de 1990, com a implantação da Política de Educação Especial, ocorreram diálogos entre a Secretaria de Educação e as unidades de ensino, por meio de assessorias pedagógicas e da proposição de formação continuada com os profissionais da Educação. Nesse período, o município de Vitória implementou ações para subsidiar as unidades de ensino, com objetivo de garantir o acesso ao currículo escolar, às práticas pedagógicas e aos processos de avaliação da aprendizagem, respeitando as especificidades das crianças/estudantes (Vitória, 2020b, p. 14).

Ainda na década de 1990, foram implantadas sete unidades polo (EMEFs Alberto de Almeida, Padre Anchieta, Izaura Marques da Silva, Juscelino K. de Oliveira, Maria José Costa Moraes, Eliane Rodrigues dos Santos e Álvaro de Castro Mattos) nas regiões administrativas do município. Essas escolas passaram por adaptações físicas para garantir acesso e mobilidade, receberam materiais pedagógicos e passaram a oferecer serviços especializados na sala de recursos às crianças/estudantes com deficiência Intelectual, surdez ou deficiência visual, esses últimos em sistema de itinerância. Não havia, nesse período, políticas para garantir o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Essas ações marcaram o início do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de Vitória (Vitória, 2020b p. 15).

Posteriormente, nos anos 2000 as sete unidades de ensino receberam os Laboratórios Pedagógicos (LP), esses espaços ofertavam o AEE aos estudantes das unidades próximas no contraturno e tinham o foco de coordenar e intermediar as

parcerias com instituições públicas e privadas, a fim de, atender as demandas clínicas, terapêuticas e educacionais, com auxílio da equipe da Secretaria de Educação (SEME). “Nos anos 2000 também começou a ser ofertado o atendimento educacional especializado nas escolas de jovens e adultos no município” (Vitória, 2020b, p. 15).

No ano de 2003 o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) sugestionou a criação de um decreto para a Educação Especial da Prefeitura Municipal de Vitória, e também a introdução do município em ações do Ministério da Educação, tais como a Formação de Gestores escolares e professores: Educar pela Diversidade; Salas de Recursos Multifuncionais e Escolas Acessíveis (Vitória, 2020b)

Em 2006 foram extintos os laboratórios pedagógicos e em 2007 professores especialistas foram localizadas em todas as unidades de ensino para fazerem o trabalho colaborativo nas escolas, sendo ofertado o AEE. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) regulamentou essa modalidade de atendimento, já realizada como suporte pedagógico, a ser desenvolvido em conjunto com o professor da sala de aula regular e no contraturno.

A Prefeitura Municipal de Vitória estabeleceu o projeto de Educação Bilíngue em 2008, devido à demanda de matrículas de estudantes surdos. A princípio nove escolas iniciaram o atendimento, sendo consideradas escolas referências desses estudantes. Para melhor acesso de todos os estudantes, as Escolas Referências foram localizadas em locais estratégicos conforme as regiões administrativas conforme o mapa abaixo.

# REGIÕES ADMINISTRATIVAS E EQUIPAMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA

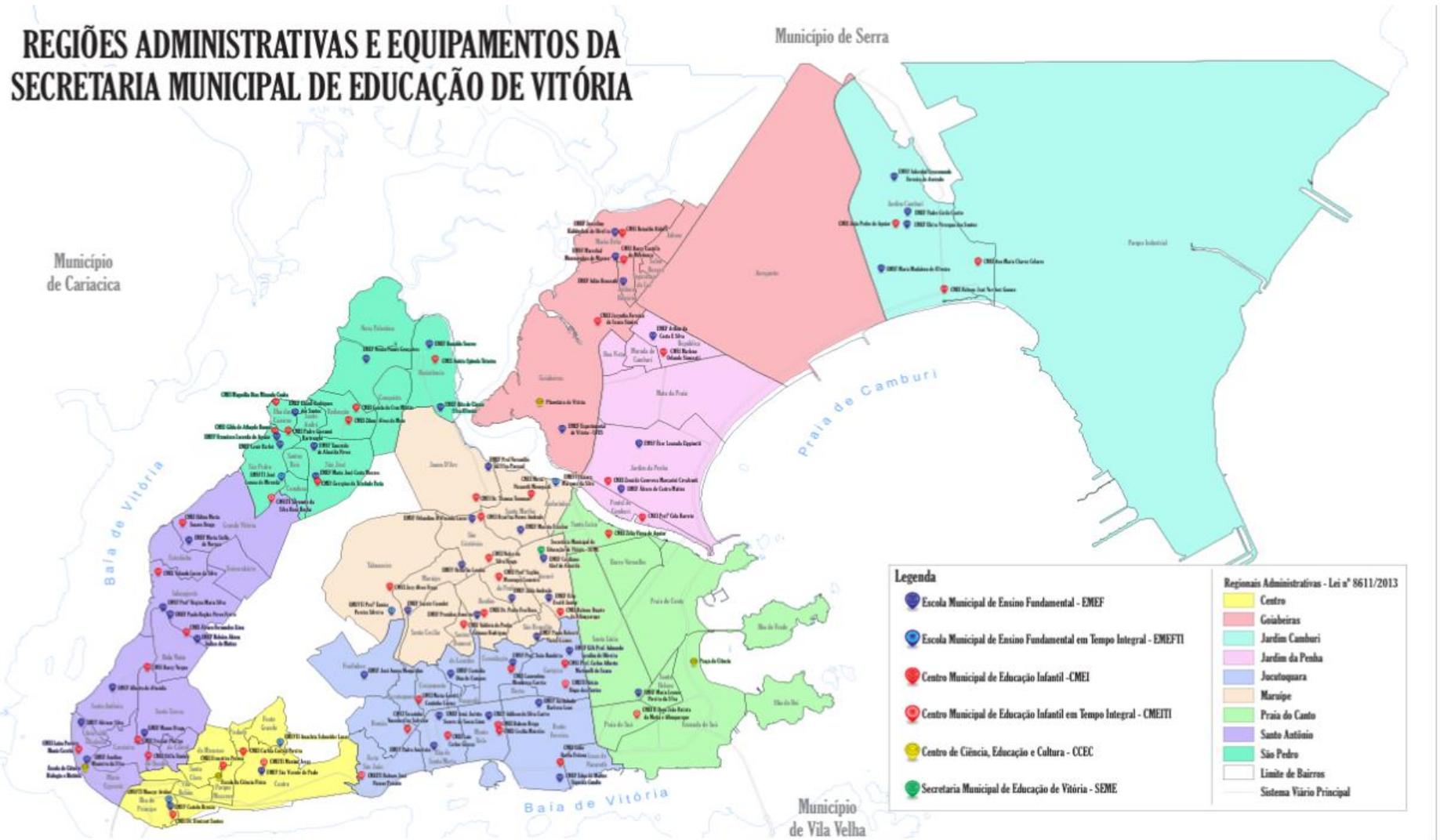


Figura 2 – Mapa das regiões administrativas de Vitória

Fonte: Arquivo SEME (2023).

Após a avaliação do período de 2008 e 2009, o município reconfigurou e organizou a Política de Educação de Surdos em sete escolas de referência sendo, cinco Escolas de Ensino Fundamental e dois Centros de Educação Infantil (Vitória, 2020c p. 47), localizadas nas cinco regiões administrativas<sup>1</sup>, conforme o mapa.

O plano de trabalho pedagógico acentua que é necessário que o trabalho entre professores de educação especial e regentes seja feito de forma colaborativa no acompanhamento do estudante em sala de aula e também nos momentos de planejamento (Vitória, 2020d).

O atendimento ofertado pelo município de Vitória procura atingir as metas existentes no Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV), por programas, projetos e ações que têm o compromisso com o direito de aprender dos estudantes matriculados nas Unidades Escolares municipais. O AEE, o uso da Sala de Recursos Materiais (SEM) deve ser organizado em agendas e cronogramas organizados pelo professor do AEE com datas e horários de atendimento de cada estudante (Vitória, 2020b).

### 2.3 O GESTOR ESCOLAR E A ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Amorim (2017) concluiu que a inclusão só acontece de forma eficaz quando há uma atribuição do gestor escolar na participação de todos os processos incluídos na instituição de ensino, contribuindo para que os espaços escolares sejam mais

---

<sup>1</sup> Região Administrativa 1 | Centro, Região Administrativa 2 | Santo Antônio, Região Administrativa 3 | Jucutuquara, Região Administrativa 4 | Maruípe, Região Administrativa 5 | Praia Do Canto, Região Administrativa 6 | Goiabeiras, Região Administrativa 7 | São Pedro, Região Administrativa 8 | Jardim Camburi, Região Administrativa 9 | Jardim Da Penha

dinâmicos, se transformem num ambiente criativo e investigativo, valorizando a diversidade.

Para que o ensino diferenciado aconteça, Kauffman e Hornby (2020) afirmam que a educação especial precisa ser desenvolvida por uma avaliação permanente das práticas pedagógicas, sendo amplamente difundida via formação de professores e de outros profissionais que trabalham com os estudantes, considerando suas particularidades educativas especiais. Além disso, os programas devem ser implementados e avaliados com rigor.

Com esses ajustes, os sistemas de ensino desenvolvem seu trabalho como prevê a Política de 2008 (Brasil, 2008), assegurando o acesso aos estudantes que necessitam de um AEE na educação básica com igualdade de condições com os demais estudantes, na mesma proporção, garantindo recursos pedagógicos e de acessibilidade às instituições públicas de ensino. Em voga, o eixo norteador dessas possibilidades está em reafirmar a implementação de salas de recursos multifuncionais.

Essa deve ser uma prioridade, uma vez que há uma alta demanda de matrícula de estudantes com NEE no Ensino Regular, sendo esperado que a oferta do AEE seja proporcional às salas de recursos multifuncionais para a criação de melhores condições para o acolhimento dos estudantes.

Uma outra necessidade das escolas inclusivas, está em respeitar o que preconiza o documento de política Municipal de Educação Integral (Vitória, 2018, p. 16), quando propõe que as “práticas pedagógicas devem incluir reflexões, debates e pesquisas com o interesse de promover o reconhecimento e respeito à diversidade e a valorização das diferenças para assim implementar uma educação inclusiva”.

Nascimento et al. (2018) reiteram que, em relação aos estudantes com NEE, o gestor da escola assume papel fundamental frente à inclusão educacional, cuidando da organização, para promoção do envolvimento da equipe escolar, dos estudantes, dos respectivos familiares e do entorno escolar na efetivação da operacionalização do atendimento desses estudantes.

Além disso, Nascimento et al. (2018) afirmam também que o gestor deve se envolver na geração de políticas escolares inclusivas, para a efetivação do acesso à permanência dos estudantes na instituição de ensino, apoiando a diversidade e a heterogeneidade, a partir daí a gestão escolar pode fomentar o respeito às diferenças, de forma que as particularidades da diversidade de estudantes não sejam entraves, outrossim, ponto de partida para a efetivação de políticas que contemplem a diversidade e a inclusão.

Itaboraí et al. (2021) complementam que o gestor deve ser articulador, pois, tem o papel crucial na formação da cultura escolar inclusiva, adicionando-a como elemento essencial no Projeto Político Pedagógico (PPP), que se configura como documento norteador da instituição escolar.

Nas escolas referências voltadas ao atendimento de estudantes surdos, os gestores devem desenvolver algumas ações, entre elas a orientação de professores das diferentes áreas de conhecimento, principalmente no período inicial do ano letivo, pontuando as especificidades dos estudantes surdos, organizando o trabalho da equipe bilíngue de forma colaborativa na sala de aula comum, planejando junto da equipe bilíngue e demais professores (Itaboraí et al., 2021).

Essas medidas configuram o acolhimento dos estudantes surdos na sala de aula, no qual o gestor precisa reorganizar as estruturas físicas em prol da disponibilidade dos recursos em todos os locais escolares, inclusive nas salas de aula

comum, a fim de, possibilitar maior visibilidade ao professor em parceria com o tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa. Contudo, para essas modificações ocorrerem, a elaboração do plano de ação anual da unidade de ensino precisa destacar essas ações de fomento à perspectiva bilíngue, envolvendo os recursos que necessários no decorrer de todo o ano letivo (Vitória, 2020c).

### **2.3.1 Gestão democrática em favor da educação inclusiva**

Pereira e Pinto (2021) ressaltam a importância de o gestor pensar no tipo de inclusão recorrente na escola, questionando: Qual é o papel dele na construção de uma gestão democrática na perspectiva da educação inclusiva? As famílias dos estudantes com NEE estão sendo ouvidas? Os estudantes foram protagonistas? Ou não houve a participação da comunidade escolar?

A gestão democrática foi instituída na educação pela Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de LDB e pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Nos parâmetros constitucionais, a concepção da gestão democrática está diretamente relacionada a fatores de qualidade da gestão dentro do ambiente escolar, tornando o envolvimento e inclusão de toda comunidade, principalmente ao tomar suas decisões acerca de progressos da instituição de ensino (Almeida, 2022).

Em síntese, essa gestão precisa desempenhar atividades que vão além de formalidades administrativas, fomentando gerir pessoas. Quando falamos em gestão escolar democrática, essa função tem ainda maior proporção em suas tarefas, pois, o gestor democrático administra a escola de forma articulada com toda comunidade escolar de maneira coletiva e participativa, sempre em busca de uma escola renovada e transformada (Pereira & Pinto, 2021).

Assim sendo, é crucial o papel da gestão escolar democrática em criar e consolidar a ligação com a comunidade escolar, para melhorar a parceria no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes de modo geral. Quando se trata dos estudantes com NEE inseridos no ER, esse fortalecimento exige troca de informações e experiências para concretizar a aprendizagem desses estudantes, mediante adaptações pedagógicas e de acessibilidade arquitetônica (Pereira & Pinto, 2021).

A dissociação do gestor escolar da função meramente administrativa é necessária para se efetivar maior liberdade pedagógica, administrativa e financeira dos recursos materiais e humanos nas escolas e é promovida por meio do protagonismo de toda comunidade escolar. Ao se modificar os caminhos da administração escolar, os papéis e a atuação do gestor perdem a natureza controladora, fiscalizadora e burocrática, se voltando para as questões pedagógicas, passando a participar de forma mais direta no que acontece no ambiente escolar (Mantoan, 2003).

Guedes (2021) corrobora a ideia, postulando que para que se efetive a gestão democrática, primeiramente deve-se superar o caráter burocrático definido por uma escola ainda centrada em aspectos regimentais, que afastam uma prática reflexiva e fortalece o caráter técnico dos profissionais da escola, influenciando de forma negativa a democratização no ambiente escolar.

Em suma, a importância da gestão democrática para os estudantes surdos está na garantia da realização de ações que envolvam todos os grupos que compõem a comunidade escolar, incluindo os estudantes, seus familiares, professores, para que todos possam ser ouvidos sempre, visando favorecer a vivência escolar.

### 2.3.2 Princípios de uma escola inclusiva

A escola tem como foco oportunizar as condições para o estudante desenvolver seu conhecimento e autonomia, de igual modo, a educação não é somente a transferência de conhecimentos historicamente construídos, indo muito além, sendo a construção e apropriação da cultura e do saber. Para isso ocorrer como realidade e não como utopia, a escola deve atuar de forma dinâmica e participativa, para o estudante não ser simplesmente receptor de informações, mas sim o protagonista do seu próprio conhecimento (Pereira & Pinto, 2021).

Muller et al., (2015) preveem que nas escolas devem haver disponibilidade de materiais didáticos pedagógicos acessíveis e estratégias que possibilitem a aprendizagem dos estudantes do AEE. Essas estratégias devem constituir de forma prioritária o atendimento a essas crianças no ER e em todos os níveis de modalidades de ensino.

Muller et al. (2015) também apontam a necessidade de flexibilidade e adaptação, tanto no ensino quanto no ajuste do currículo regular, visto que, somente assim se faz possível atender as demandas especiais dos estudantes. Por essas adaptações planejadas, os professores se tornam aptos à aplicação de metodologias variadas em meio às ferramentas disponíveis.

Victor et al. (2017) salientam que é pouco pensar somente em condições de acessibilidade nas escolas, haja vista que, para a inclusão dos estudantes acontecer de forma plena, é necessário que as pessoas desenvolvam atitudes inclusivas e se conscientizem, pois, a aprendizagem acontece nas interações, contudo, a permanência, enseja por redes de sustentação englobando desde a reorganização

escolar até a articulação de serviços e apoios diversos para que a educação se consuma como direito igualitário de todos.

Dall'Asen e Gárate (2021) enfatizam que no ambiente escolar deve envolver a inclusão das diversidades de todos os estudantes, assim sendo, as escolas recebem esses estudantes sem restrições, no entanto, quando se analisa a legislação que embasa a educação inclusiva, é observado que os sistemas educacionais não promovem práticas pedagógicas distintas para a inserção de estudantes com NE no ambiente escolar, contudo, para um aprendizado efetivo, as adaptações são necessárias para cada tipo de NE existente. Dessa forma, se entende que a inclusão não está à disposição de todos, uma vez que apenas aqueles que se adaptam no ambiente escolar conseguem garantir sua permanência com aprendizagem.

A escola inclusiva tem o grande desafio de educar “na e para” a diversidade. Dentre todas as NEE dos estudantes, a surdez dita um desafio ainda maior que é elaborar um processo de ensino/aprendizagem em Libras com estratégias bilíngues em contextos inclusivos. É urgente mudanças no sistema educacional, das quais podemos destacar o currículo, os sistemas de avaliação, as estratégias de ensino, o planejamento das atividades e a atuação dos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (Castro & Kelman, 2022).

Para inclusão dos estudantes surdos nas escolas de ensino Fundamental é importante considerar as especificidades linguísticas. Visto que cada estudante apresenta formas variadas de apropriação de Libras porque cada surdo teve um contato diferente com a língua de sinais. Há surdos filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos que têm ou não contato com a comunidade surda, surdos que usam língua de sinais desde a infância, surdos oralizados, surdos que nasceram ouvintes e tornaram surdos e outros mais (Vitória, 2020d).

Dias et al. (2021), em seus estudos, concluíram que para a presença da inclusão dos estudantes surdos no ER é necessária uma integração da educação bilíngue, contudo, os estudantes devem se apropriar de duas línguas distintas, com objetivo de reproduzir conceitos escolares, de modo a ressignificá-los em seus processos de desenvolvimento, sendo possível em meio a ações metodológicas por profissionais capacitados.

Ferreira et al. (2021), ao realizarem um estudo para fazer uma problematização acerca da formação docente para o atendimento do estudante surdo na rede regular de ensino, realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental, além de uma entrevista estruturada, aos professores para a verificação do preparo do professor para a atuação da disciplina contemplada, e a matriz curricular dos cursos de formação dos docentes. Os resultados que 11 dos 14 professores, responderam 5 entre uma escala de 0 a 10, enquanto 28,6% declararam sem nenhum preparo.

Portanto, há uma urgência em melhores preparos aos profissionais da educação, para que possam receber os estudantes com estratégias que promovam a participação de todos de igual maneira, possibilitando a interatividade entres todos presentes em sala de aula.

## 2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE AÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Veiga (2008) afirma que o Projeto Político Pedagógico (PPP) norteia as ações escolares, tendo um propósito de compromisso definido coletivamente. É o ordenamento de todo trabalho pedagógico na escola, o qual a edificação se baseia nas concepções de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação.

O PPP, segundo Vasconcellos (2002), é o plano coletivo da instituição de ensino, não tendo caráter definitivo, pois, necessita de constante avaliação. É uma ferramenta teórico-metodológica para a mediação e mudança da realidade que pode ser constantemente atualizada. É também um documento que organiza e integra as práticas da instituição no processo de transformação.

Todas as mudanças necessárias para uma escola inclusiva, devem estar previstas, planejadas, organizadas e efetivadas pelo PPP da escola, sendo assim, Freitas e Oliveira (2021) concluem que a inclusão escolar e mudança possuem conexão direta com esse documento que norteia as práticas escolares.

Mantoan (2003) postula a importância de ter uma reorganização escolar prevista no PPP, para que de fato se efetive a inclusão escolar, pois é consoante a documento que se provoca diversas ações previstas e definidas no ambiente escolar. Entretanto, Montoan (2003) salienta o fato de o gestor escolar não estar oportunizando um bom seguimento do PPP da escola por várias razões, entre elas, a falta de compreensão e valorização do documento.

Guedes (2021) considera que o PPP é a concepção da identidade e a alegação da cultura organizacional escolar. E por se tratar de um documento feito coletivamente deve imprimir em suas metas o compromisso com o futuro, objetivando vincular a escola com a transformação da sociedade.

Em suma, o PPP é um documento indispensável para a composição de um planejamento curricular pautado na realidade dos estudantes surdos e não surdos. Somente através dele, o professor, mesmo que ainda não especializado, consegue aplicar metodologias e didáticas propensas ao ensino/aprendizagem dos estudantes, de maneira que todos sejam incluídos nas atividades.

Entretanto, só é efetivo quando todos os atores envolvidos participam ativamente de sua elaboração. O documento precisa ser disponibilizado na escola, de modo físico e eletrônico para que todos tenham acesso, garantindo que todos conheçam as estratégias que garantem a inclusão dos estudantes nas práticas, envolvendo um conjunto de apoios e recursos que minimizem as dificuldades enfrentadas com base nas limitações da surdez.

## 2.5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO

Vianna et al. (2022) ao realizarem suas pesquisas voltadas para o ensino/aprendizagem de estudantes surdos, concluíram que o oralismo era utilizado como abordagem pedagógica entre o século XIX até grande parte do século XX. O oralismo era considerado uma forma de incluir a criança surda à sociedade ouvinte, com efeito, as metodologias na *práxis* se faziam por meio da aprendizagem da língua oral.

Todavia, a Libras marca o processo de escolarização dos estudantes surdos no Brasil, mesmo o ensino nas escolas regulares se pautando no ensino ouvintista. Com isso, é possível reconhecer que a interpelação da educação de estudantes surdos se pautara no decorrer da história de três formas: i) oralismo, ii) comunicação total e iii) bilinguismo. Do qual o bilinguismo vigora atualmente (Dall'Asen & Gárate 2021).

Nesse cenário, a educação inclusiva na proposta bilíngue para estudantes surdos, que foi recentemente debatida nos espaços educacionais e acadêmicos, cria desafios e tensões que promovem um ambiente escolar multilíngue com práticas

pedagógicas significativas na condição linguística das pessoas surdas (Vitória, 2020c).

Para ser garantido a educação bilíngue, conforme propõe o Decreto 5.626/2005, a SEME elaborou políticas públicas para a escolarização dos estudantes surdos por meio de educação bilíngue nas unidades comuns da Rede de Ensino de Vitória, denominadas de Escolas Referência, a fim de potencializar iniciativas que se configuram no município como uma proposta educacional bilíngue numa perspectiva inclusiva. Essas escolas se baseiam no diálogo com a comunidade surda, representada pelos professores surdos e as famílias dos estudantes surdos (Vitória, 2020c).

É necessário que fique claro que não são todos os brasileiros com a língua portuguesa como língua materna, entre esses, os surdos, dependendo de como for o processo em que experimentem a aquisição da linguagem, podem chegar a ter a língua portuguesa como segunda língua. Para os estudantes surdos, numa perspectiva inclusiva a língua portuguesa é encarada como segunda língua a ser ensinada nas escolas de forma escrita.

O aprendizado de uma língua passa pela evolução de pelo menos quatro aptidões linguísticas básicas, a saber: ouvir, falar, ler e escrever. Para a educação dos estudantes surdos, são escolhidas as relativas a ler e a escrever. Para que a habilidade da escrita seja desenvolvida é necessário que, antes, seja desenvolvida a habilidade da leitura, pois, uma habilidade está inter-relacionada à outra (Calixto et al., 2019).

Segundo o Documento orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória (Vitória, 2020c) as equipes bilíngues das escolas de Ensino

Fundamental, a fim de, promover ações que possibilitem a aprendizagem das Libras, da Língua Portuguesa escrita e acesso ao currículo são formadas por:

Professor (a) de LIBRAS que [...] atua nos planejamentos sistematizados em parceria com a professora bilíngue, o professor regente, o pedagogo, o tradutor e o intérprete, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola; Professor (a) Bilíngue atua na Promoção do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, Planeja metodologias de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua em parceria com o professor de sala de aula comum e o pedagogo, Solicitar, confeccionar e disponibilizar recursos didáticos que favoreçam o processo de escolarização dos estudantes, Mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, quando necessário, Oferecer o Atendimento Educacional Especializado em articulação com a professora de Libras em caráter complementar ou suplementar ao turno regular, preferencialmente, em sala de recursos multifuncionais;

Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa-Libras que Realiza a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa-Libras) de maneira simultânea e consecutiva, Viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, Intermediar a comunicação entre usuários e não usuários da Libras na comunidade escolar, Possibilitar aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva a acessibilidade aos serviços de secretaria, fotocopiadora, informática, biblioteca, Atendimento Educacional Especializado, e a eventos como seminários, palestras, fóruns, debates e reuniões em variados espaços tempos de caráter educacional dentro e fora da instituição (Vitória, 2020c, pp. 52, 53).

Mcdermid, (2020) postula que o intérprete deve sinalizar tudo o que é dito pelos professores e pelos estudantes ouvintes e, então, deve colocar em palavras faladas a língua de sinais usada pelo estudante surdo.

A fim de assegurar o direito à aprendizagem dos estudantes surdos, os profissionais, como pedagogos(as); professores(as) de sala comum e professoras especializados, devem atuar de modo colaborativo, buscando elaborar e implementar o Plano de Trabalho Pedagógico, que segundo a Política Municipal de Educação Especial (PMEE) é um objeto que ordena a prática pedagógica nas escolas de ensino

fundamental, com todos os estudantes surdos atendidos no turno e no contraturno (Vitória, 2018).

O documento é feito de forma individual para cada estudante, articulando as ações dos turnos. Sua elaboração deve ser pautada na avaliação de todos que participam do processo ensino/aprendizagem, contando também com a participação das famílias e outros atores das políticas intersetoriais (Vitória, 2018).

Apesar das leis, direitos e deveres supracitados, os desafios são contínuos. Teles et al. (2019) apresentaram no quinto Congresso Nacional de Educação na Paraíba, que os maiores desafios estão na capacitação dos professores; incremento de práticas diferenciadas para o grupo de estudantes com NEE; no currículo que precisa ser remodelado; na metodologia de ensino; nos meios de avaliação e principalmente não situação da inserção limitada dos estudantes no ambiente escolar com outros discentes que não possuem NEE, não existindo a garantia de um ensino de qualidade com equidade para todos.

Cordeiro et al. (2018) destacaram que o maior desafio da prática educativa bilíngue está primeiramente na formação do professor, no entanto, o documento dos PPP também é de alta relevância para professores ainda não preparados, entretanto, nem sempre esse PPP atende às demandas e particularidades dos estudantes com NEE. Outro complicador está na falta de planejamento para as aulas desses estudantes, uma vez que o professor, sem preparo, não sabe como lidar com os recursos ofertados, se tornando um desafio duplo, da falta de recursos humanos e materiais.

Há, assim, um desafio no que consiste ensino bilíngue envolvendo o fortalecimento do interculturalismo que o surdo está envolvido, visto que, o interculturalismo é que faz real a inclusão do estudante em sua totalidade, de modo

físico, de sua essência de vida e de seus anseios conforme destacam Oliveira e Lemke (2021).

Calixto et al. (2019) pontuam que outro desafio semelhante está no fato do professor enxergar que a Libras não é a língua materna da maioria dos surdos e por isso precisa se fundamentar nos conhecimentos epistemológicos, os quais podem guiar a construção das suas práticas de ensino, seja para o ensino de libras ou para o ensino da língua portuguesa escrita.

Para que a interculturalidade do estudante com surdez se mantenha num aprendizado efetivo, Calixto et al. (2019) mencionam que é fundamental a reflexão dos professores perante cada situação, considerando a diferenciação a respeito de quem é o estudante surdo; suas diferenças; suas bases ideológicas junto às suas concepções de ensino, para que assim o estudante surdo se sinta como um ser humano na sua plenitude.

### **2.5.1 Salas de recursos multifuncionais como potencializadoras de ações inclusivas na educação de estudantes surdos**

O AEE deve ser realizado na SRM, precisando estar postulado no PPP escolar, apontando os recursos disponíveis a serem utilizados, bem como deve orientar e destacar os profissionais de atuação; os estudantes atendidos; enfatizando a colaboração entre os professores do Ensino Regular, em colaboração com a família, e outras políticas setoriais (Brasil, 2010c).

Nessa SRM o AEE pode ser aplicado em outro turno, ou turno contrário da escolarização, não podendo substituir a escola regular, podendo ser realizado, nos centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009b).

Nesse ínterim, pode-se dizer que “a SRM se constitui em um espaço privilegiado para apoiar a escolarização dos estudantes a que ela se destina e isso requer um trabalho pedagógico pautado na aprendizagem e desenvolvimento.” (Cerezuela & Mori, 2016, pp. 118-119). Portanto, para ter um caráter pedagógico e complementar, o AEE precisa ser também conciliado com os horários de aulas dos estudantes, não causando divergências nem conflitos de horários.

Conforme a normativa de Vitória (2020b), para o AEE, o uso da SRM deve ser organizado em agendas e cronogramas orientados pelo professor especificando datas e horários de atendimento de cada estudante. A duração do atendimento deve ser proporcional à necessidade individual de cada estudante, podendo variar entre uma a duas horas e meia, em sessões de no mínimo duas vezes semanais e máximas de quatro vezes semanais (Gois et al., 2020).

Gois et al. (2020) reafirmam que cada estudante é submetido a um atendimento com duração que garante sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Portanto, em todas as SRM é recomendado que se faça a exposição do cronograma, e que seja entregue uma cópia para que a coordenação tenha o controle dos atendimentos (Santos & Morales, 2020).

Outro fator a ser destacado é que na SRM para surdos, os estudantes são acompanhados por dois professores atuantes como mediadores do processo ensino/aprendizagem, uma vez que um professor é o ouvinte bilíngue e o outro é o professor surdo bilíngue que utiliza a Libras na mediação do processo ensino/aprendizagem nas atividades escolares, fazendo com que o estudante tenha condições para ter a aquisição e desenvolvimento da linguagem de Libras, como primeira língua e Língua Portuguesa, de forma escrita, como segunda língua (Paraná, 2016).

No que tange às partes práticas do ensino/aprendizagem, Santos e Morales (2020) sensibilizam que uma maneira de concretizar as práticas de modo efetivo estão na aplicação de aulas centradas em passeios no entorno da escola, levando o estudante ao contato visual das realidades concretas de aprendizagem, estando sempre aliadas aos conteúdos curriculares, utilizando murais; imagens; fotografias, mapas; biblioteca da sala; distintos tipos de painéis de gravuras e fotos com as temáticas aplicadas em aula; exposição do roteiro de planejamento; fichas de atividades, entre outros recursos que possibilitem a participação ativa dos educandos na sala de aula e principalmente na sociedade.

Em síntese, os recursos disponíveis na SRM contribuem para uma didática inclusiva do estudante com surdez, pois de um modo adaptado consegue participar ativamente de tudo proposto, não se privando em nenhum momento de qualquer atividade, uma vez que no momento em que está em atendimento, possui uma atenção voltada para o seu desenvolvimento, e isso deveria ocorrer também nas salas de aulas de disciplinas comuns, assim seria garantido um ensino de equidade e acessibilidade.

## Capítulo 3

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente seção discorre sobre os caminhos percorridos na elaboração da investigação. Portanto, compreender o que é uma metodologia é fundamental para que o planejamento promova o resultado esperado. Entender o que é uma pesquisa científica, é também essencial, para sua diferenciação da metodologia da pesquisa. Nesse ínterim a pesquisa científica é um:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2007, p. 17).

Enquanto a metodologia, conforme preconiza Fonseca (2002), compõe o *methodos* que significa a organização, e o *logos* um estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, a metodologia é o estudo da organização, das direções percorridas, na realização da pesquisa ou de um estudo, para se fazer ciência, etimologicamente, significando o estudo das direções e das ferramentas utilizadas para a produção de uma pesquisa científica.

Com ênfase, o presente capítulo aborda os tópicos como: caracterização da pesquisa, os locais onde ocorreu a coleta de dados, a caracterização da amostra (dados amostrais), os cuidados éticos tão necessários para a preservação dos participantes, e a análise dos dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto a natureza da pesquisa é caracterizada como uma investigação de abordagem qualitativa, que segundo Silveira e Córdona (2009), se baseia no

aprofundamento da compreensão de um grupo social, instituição, organização, entre outros. No caso do presente estudo referiu-se a três escolas, com o intuito de conhecer os efeitos das contribuições da gestão escolar para permanência da aprendizagem dos estudantes surdos matriculados nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. Logo, esse tipo de estudo favorece a compreensão do fenômeno em seu contexto (Triviños, 1987), procurando captar não só a aparência do fenômeno, outrossim, suas essências, procurando a explicação de sua origem, relações e mudanças.

Sobretudo, o presente estudo se ampara no modelo de Bogdan e Biklen (2003), o qual o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas de estudo, a saber: o ambiente natural; os dados descritivos; a preocupação com o processo da investigação; a preocupação com o significado e o processo de análise indutivo.

Quanto ao objetivo se caracteriza em uma pesquisa exploratória, pois, busca conhecer com maior profundidade sobre o tema, buscando esclarecer o objeto de estudo, expondo a percepção dos participantes da pesquisa no que tange ao modelo de ensino aplicado para a inclusão dos surdos (Raupp & Beuren 2006).

Analogamente, o estudo primou conhecer os efeitos das contribuições da gestão escolar para permanência, com aprendizagem, dos estudantes surdos nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES. Com esse propósito, o estudo percorre um amplo percurso, na busca de mais informações que possam ser adquiridas para a colaboração de futuras pesquisas conclusivas e mesmo que o pesquisador tenha conhecimentos prévios, a pesquisa exploratória é útil para a apreciação de inúmeras explicações alternativas, permitindo novos conhecimentos e percepções Zikmund (2000).

Quanto ao procedimento realizou-se uma pesquisa de campo, que para além de um levantamento bibliográfico, se fez uma coleta de dados dos atores envolvidos no contexto do ensino do AEE, sendo eles, estudantes, familiares, gestores e professores especialistas. Envolvendo também um procedimento de observação participante com as professoras bilíngues que contrapõem as respostas dos gestores.

### 3.2 COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em três escolas que fornecem o ensino fundamental todas referência de atendimento aos estudantes surdos no município de Vitória – ES. As três escolas foram escolhidas dentre as sete escolas referência no atendimento dos estudantes surdos visto que foi levado em consideração uma quantidade mínima de três estudantes matriculados no ensino regular por escola.

Essas escolas referência<sup>2</sup> foram criadas para atender a demanda de matrículas dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Para facilitar o acesso e permanência desses estudantes, as Escolas Referência não foram construídas somente para o atendimento de estudantes surdos, mas conforme foram sendo realizados trabalhos de excelência e inclusão, se tornaram referências. São construídas em locais estratégicos nas regiões administrativas favorecendo a acessibilidade de todos.

O município de Vitória propicia para essas Escolas Referência a composição de equipes bilíngues compostas pelos seguintes profissionais: professoras de Libras (surdas), professoras bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras. As escolas referência, são organizadas em turno e contraturno a fim de,

---

<sup>2</sup> As práticas experimentais tem como objetivo potencializar o interesse dos estudantes nos processos de aprendizagem e seu desenvolvimento. A Portaria 003/2023, postula que, será ofertada uma aula do componente Práticas Experimentais, nas escolas referências é ofertada a aula de Libras como primeira língua para a comunidade surda e segunda língua para ouvintes. Libras como língua oficial. Aspectos contextuais, semânticos, morfológicos, sintáticos e textuais próprios da Libras. Classificadores em Libras. além de Produção de textos sinalizados (Vitória,2023).

contemplar as especificidades dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva. dessa forma é ofertado o atendimento educacional especializado no turno de matrícula com intuito de promover o processo de escolarização desses estudantes. E em contraturno, oferta-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Vitória, 2020d).

Essas escolas referências são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes surdos, pois, possibilitam a interação dos estudantes, sendo possível o desenvolvimento de ações de fortalecimento de Libras. Elas ofertam aulas do componente Práticas Experimentais de Língua brasileira de sinais - libras para a comunidade escolar com objetivo de conscientizar quanto às diferenças linguísticas e incentivar à utilização da Libras com estudantes surdos não havendo barreiras comunicativas, conforme previsto no documento norteador de Práticas experimentais: orientações para o trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental em Vitória (Vitória, 2022). Por uma questão ética estão identificadas como Escola 'A', Escola 'B' e Escola 'C'.

Nessa concepção a importância de desenvolver a pesquisa a partir de uma referência teórica, previne que o pesquisador utilize qualquer viés pessoal de intencionalidade e de interesses institucionais, uma vez que as referências utilizadas são de documentos primários disponíveis nos acervos da prefeitura de Vitória.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa constituem três estudantes, sendo cada um de uma escola referência, todos cursando o ensino regular. A escolha reproduz a quantidade de no mínimo três estudantes disponíveis para a participação da pesquisa, os quais foram compilados com base no relatório consultado no Sistema de Gestão Escolar SGE.

Em toda rede de AEE soma-se 48 estudantes matriculados nas sete escolas do município de Vitória – ES. Porém três estudantes do turno matutino fizeram parte da pesquisa, cada um matriculado em uma escola. Para a inclusão considerou-se: surdez, deficiência auditiva e surdo-cegueira. Como método de exclusão, as escolas com menos de três estudantes matriculados foram excluídas e estudantes com outras NEE.

Os familiares, responsáveis pelos três estudantes, foram convidados a participar com o intuito de verificar suas percepções no que tange à progressão do aprendizado de seus filhos, ao mesmo tempo, compreender como eles veem uma boa prática pedagógica/aula ministrada pelos professores e a atenção fornecida pelo gestor para o acolhimento adequado dos estudantes. Desta parte da amostra participaram a escola C e a B por *whatsapp* por intermédio da secretaria da educação.

Foram incluídos três professores, sendo uma professora de Educação Física (escola A) e 2 formadas em pedagogia (Escola B e C). Bem como foram convidados os três gestores das três escolas incluídas na amostra da pesquisa.

O critério de inclusão pelos responsáveis e professores foram por meio dos aceites e autorização, ocorridos por meio da entrega do documento físico para o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice F). A exclusão foi devido ao não desejo de ser participante da pesquisa. A inclusão do gestor se fez pela autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Após a elaboração do questionário, foi redigido o TCLE a fim de esclarecer quanto aos aspectos éticos que permeiam a pesquisa. Sendo assim, os documentos informaram de que maneira clara e transparente os riscos aos participantes de constrangimento e desconforto ao responderem o questionário.

Os termos garantem aos respondentes que as questões não atingem a integridade física e moral, não envolvendo foro íntimo, mantendo a garantia do respeito à sua integridade enquanto pessoa e/ou profissional. De igual modo, não foram emitidas as opiniões de valor no que consiste às respostas dadas, às quais não foram analisadas sem qualquer pretensão de julgamento, juízo e da realização de críticas às atividades da instituição.

Foi enfatizado aos participantes a importância de suas contribuições e cooperações para a evolução e efetividade da qualidade do ensino, contribuições que incidirão de tomadas de decisões com objetivo de aperfeiçoamento da AEE não somente das instituições participantes como também das demais existentes como escolas referência.

### 3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O principal instrumento utilizado para a coleta de dados foi por meio do questionário semiestruturado (apêndices de A a D), respondido por estudantes<sup>3</sup> a partir da mediação dos intérpretes de libras, professores, gestores e responsáveis pelos estudantes.

De acordo com Da Silva (2012) a entrevista semiestruturada é uma boa fonte de dados quando o pesquisador deseja compreender melhor o universo do entrevistado e as elaborações que ele usa para manter suas opiniões e crenças, também é muito válida quando o assunto pesquisado é de difícil compreensão, é

---

<sup>3</sup> As práticas experimentais tem como objetivo potencializar o interesse dos estudantes nos processos de aprendizagem e seu desenvolvimento. A Portaria 003/2023, postula que, será ofertada uma aula do componente Práticas Experimentais, nas escolas referências é ofertada a aula de Libras como primeira língua para a comunidade surda e segunda língua para ouvintes. Libras como língua oficial. Aspectos contextuais, semânticos, morfológicos, sintáticos e textuais próprios da Libras. Classificadores em Libras. além de Produção de textos sinalizados (Vitória, 2023).

pouco explorado ou é confidencial e delicado. O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes, a primeira com a apresentação do pesquisador (apêndice F) e o consentimento da entrevista, a segunda parte com a realização da entrevista. Todas gravadas e transcritas com exceção da aplicada nos estudantes, esta se fez de modo presencial sob mediação do intérprete e escrita simultaneamente.

Para a entrevista (principalmente com os gestores), foram consideradas as questões relacionadas à organização didático/pedagógica, processo de ensino/aprendizagem e equidade entre os estudantes surdos. A importância da análise deste questionário se dá em entender os processos que permeiam a ação do gestor diante da inclusão dos estudantes surdos por meio da coleta de dados.

Ainda na pesquisa de campo realizou-se a observação-participante com os professores bilíngues, realizou-se uma observação participante para a compreensão do fenômeno central do estudo. Essa observação contemplou alguns elementos como: iconográficos; fotografias; imagens dos espaços escolares; estrutura da escola; quadro de professores que atuam diretamente com os estudantes surdos; além dos projetos que estão sendo desenvolvidos na escola (Apêndice B). Houve uma participação direta em tarefas dadas em sala de aula, e o professor contribui para que fosse compreendido como acontece o complexo sistema de aprendizagem, como são propostos os projetos pelos gestores e até que ponto são enfatizados como prioridades nos programas de inclusão.

Complementando a pesquisa de campo, realizou a análise documental do PPP e do plano de trabalho pedagógico, entretanto, nenhuma escola possui PPP e somente 1 escola tinha o plano de trabalho pedagógico concluído como prevê o documento citado na análise documental.

### 3.6 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados se fez pela análise de conteúdo, no qual se compôs por meio de técnicas propícias para a análise de comunicações, a fim de se atingir por meio sistemático e objetivo a definição do teor das mensagens, para assim, inferir o conhecimento dessas mensagens (Bardin, 2011). Similarmente, a análise de conteúdo trata de trazer à tona o que está em segundo plano na mensagem que se estuda, no qual o pesquisador se encontra em uma busca incansável de identificar os significados intrínsecos da mensagem, conforme apresentado na figura 3.

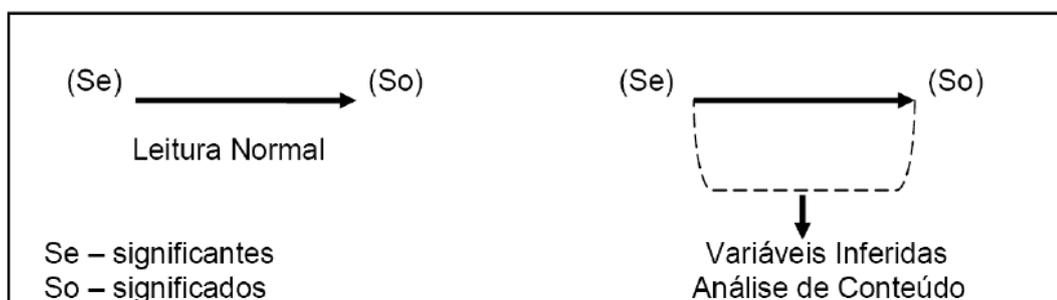


Figura 3 - Esquema da Análise de conteúdo

Fonte: Bardin (1977, p. 42).

A imagem demonstra que a análise de conteúdo não se esgota na travessia dos significantes para atingir os significados, à semelhança de uma decifração normal, outrossim, preza “[...] atingir por meio de significantes ou de significados (manipulados), outros significados [...]” (Bardin, 1977, p. 41). A figura 4 apresenta o fluxograma da metodologia utilizada na pesquisa:

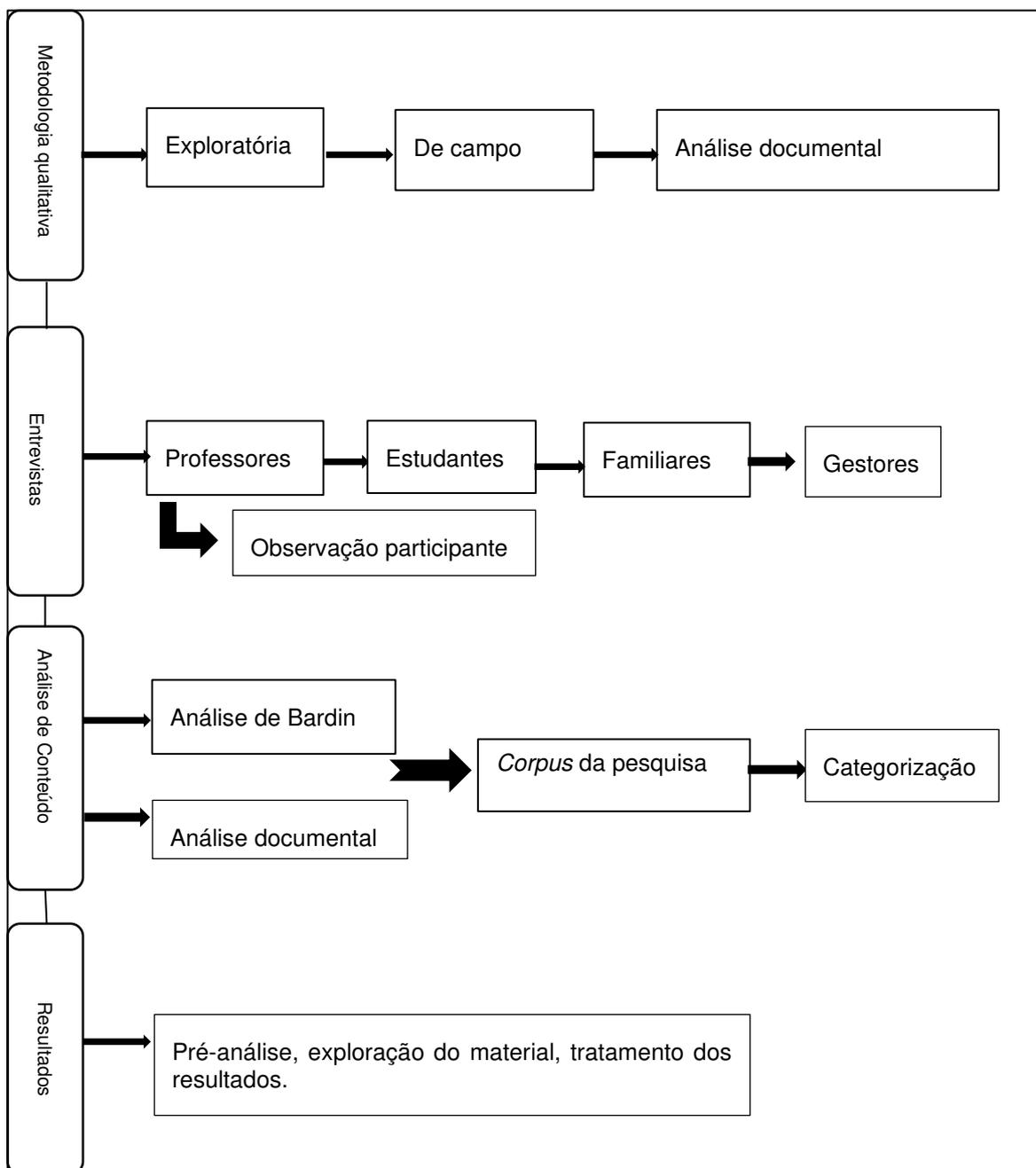


Figura 4 - Fluxograma da metodologia da pesquisa

Fonte: a autora (2023).

O fluxograma, prioriza as terminologias empregadas por Bardin (2016), em virtude disso, para o tratamento dos dados aplicou-se as três fases: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse contexto para realização da pré-análise, formou-se o *corpus* da pesquisa. A partir do *corpus* realizou-se a codificação ou categorização conhecida como “[...] um processo de redução dos dados pesquisados, pois as Categorias de Análise

representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando-se, nesse processo, seus aspectos” (Rodrigues, 2019, p. 30).

Nos resultados as categorias foram organizadas de acordo com a temática dando origem a categorias a posteriores, originadas de acordo com a ocorrência dos temas que consolidaram as categorias finais emergentes no contexto das respostas (Rodrigues, 2019).

A análise sofreu fortes influências advindas da observação-participante, uma vez que o pesquisador vivenciou o contexto, suas particularidades e principalmente suas dificuldades. Logo compreendeu as necessidades tangíveis, e obteve sensações intangíveis que os professores vivem diariamente para o desafio da inclusão efetiva de estudantes com NEE.

Conforme os objetivos da pesquisa, todas as escolas referências da cidade de Vitória-ES seriam parte da amostra contendo a inclusão de estudantes surdos, no entanto, deveria ter no mínimo três estudantes matriculados no turno matutino. Sendo assim verificou-se que das oito escolas referências, somente três tinham a quantidade de estudantes necessária para participarem da amostra da pesquisa. Com base no relatório consultado no SGE, considerando as seguintes tipologias: surdez, deficiência auditiva e surdo-cegueira, temos o seguinte quantitativo de estudantes sendo acompanhados nas escolas referência na área da surdez, são apresentados na tabela 1:

Tabela 1 - Estudantes matriculados em escolas referências

<b>Escola</b>	<b>Quantidade de estudantes surdos matriculados</b>
A	8
B	4
C	3
D	3 (dois pela manhã e um no noturno)
E	1 acompanhado
F	1
<b>Total de 20 estudantes matriculados em Escolas Referências</b>	

Fonte: SGE sistema de gestão de Vitória (2023).

Apesar de serem 23 estudantes matriculados nas oito escolas referências, somente 3 estudantes participaram da pesquisa sendo um de cada A, B e C. Realizada a definição dos participantes, que aceitaram participar da pesquisa, foi feita uma observação participante acompanhada pelos professores da sala de recurso (professores bilíngues, e professores de libras), posteriormente as entrevistas com gestores, professores, estudantes e com as famílias, (a entrevista com as famílias foram possíveis com a ajuda da secretaria de educação que mandou os contatos das mães). Os participantes são apresentados na tabela 2 conforme a abordagem:

Tabela 2 - Característica da amostra

<b>Escolas</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Professores/tempo de profissão</b>	<b>Gestores/ tempo de profissão</b>	<b>Familiares</b>
A	Masculino	Educação física /20 anos	6 anos (feminino)	Mãe
B	Feminino	Pedagogia /5 anos	2 anos (masculino)	Mãe
C	Feminino	Pedagogia /10 anos	6 anos (feminino)	Mãe

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

## Capítulo 4

### 4.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 4.1.1 Dos professores

Os resultados são apresentados de acordo com cada participante, sendo eles os professores identificados como PA PB E PC os quais direcionam as categorias existentes para as emergentes. Sendo assim, cada amostra é apresentada em uma tabela.

Quadro 1 - Entrevista com professores de classe e categorização

<b>Categoria</b>	<b>Categorias emergentes</b>	<b>Professores</b>
Recursos e materiais	Não possui materiais específicos	A
Acessibilidade	O estudante tem acesso a todas as atividades	A, B, C
Formação	Falta educação continuada	B, C
	Tem curso de Libras	A
	Falta aperfeiçoamento em Libras	A, B, C
	Pouca estruturação curricular	A, B, C
Gestão escolar	Promove educação continuada	A
	Pouco suporte	A
	Não investe em materiais específicos	A
Planejamento	Falta de entendimento	A
	Pouco entrosamento com professor de Libras	A
	Não possui Projeto Político Pedagógico	A, B, C

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme os apontamentos no quadro 1 Somente o professor da escola A (PA) possui a educação continuada fornecida pelo gestor, no entanto, ainda pouco aperfeiçoada por realizar em pouco tempo. Apesar dessa qualidade, é a única escola

que não possui materiais específicos para o estudante, conforme aborda a PA: “Olha, da minha área, não tenho materiais específicos, nem o das outras, eu não sei te dizer”.

Nesse sentido, o gestor da escola A (GA) não fornece o apoio desejado necessário ao professor. Tal fato pode-se caracterizar como uma lacuna a ser preenchida, pois conforme preconiza o MEC, a respeito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE).

As despesas custeadas com recursos do salário-educação devem estar enquadradas como programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública e que também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica”. (MEC, 2022, *online*)

Conforme mencionado, as ações precisam estar estritamente ligadas às necessidades locais da escola para o atendimento ao público daquela região. E na educação especial, a gestão precisa considerar as dificuldades apresentadas por cada estudante.

Os professores das escolas B (PB) e C (PC) possuem os materiais específicos, mas os professores não possuem a formação continuada em Libras, respondendo: PB “Até agora não tive nenhum. É só o programa Educar pra Vitória que todo mundo tem. Isso, mas aí não é voltado para isso”.

PC: Para mim, deixa a desejar. Porque a demanda na alfabetização é tão grande, que eu acredito que nem seja por culpa da pandemia, mas a é muito grande, as formações estão sendo direcionadas para isso e pra o psiquê do professor também, que já anda vindo atormentado com as violências, as ameaças, a falta de participação da família. É horrível, deixa a desejar nesse sentido.

Consoante ao PC, esse, demonstra desânimo e desmotivação, devido à falta de maiores ações participativas das famílias nas ações de ensino, principalmente pela falta de preparo para lidar com as situações adversas, somadas às pressões preexistentes do campo de trabalho.

Mediante ao fato, Heredia e Iturralde (2021), destacam que o aperfeiçoamento do professor é fundamental para sua capacitação, uma vez que por meio de uma formação e preparo é que o profissional conseguirá uma didática efetiva nas aulas, terá maior motivação, e conseguirá incluir melhor os estudantes portadores de NEE em atividades colaborativas, práticas dinâmicas com os outros colegas de sala de aula, tendo em vista uma interação efetiva.

Apesar das PB e PC não terem formação continuada, a PA foi a única professora que não realiza o planejamento para as aulas, demonstrando pouco entrosamento com o professor de Libras, por não ter um contato rotineiro para o planejamento das aulas:

PA: Então, o momento do planejamento, eu ainda não sentei e falei assim como faz, porque como eu vejo que ele não tem dificuldade no entendimento de fazer a aula? Porque, por exemplo, até quando a gente está em sala pode chover e tal, ele também participa, ele consegue compreender, esse estudante especificamente.

Ferreira et al. (2021) encontraram um resultado semelhante, e destacaram que a falta de inclusão de estudantes surdos na rede regular de ensino é ainda muito comum devido à falta de formação e aperfeiçoamento em Libras. Entretanto, se comparado ao resultado sobre a acessibilidade dos estudantes às aulas, PA, PB e PC responderam que há inclusão total dos estudantes nas aulas, principalmente pela presença do professor bilíngue que favorece a interação dos estudantes com os professores e colegas. Entendemos, portanto, a necessidade do planejamento integrado em prol da integração pedagógica no ensino, permitindo assim que atividades colaborativas estejam alicerçadas de maneira cooperativa entre os estudantes.

É emergente a disponibilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) sendo destaque nas três escolas, pois, mesmo sendo escolas referências, nenhuma

apresentou o documento para a análise, o que dificulta ainda mais o planejamento das aulas. Essa falta do documento pode prejudicar todo o sistema de ensino no AEE, pois, como Veiga (1995) adverte, o PPP é o instrumento que norteia o trabalho da escola para executar o compromisso estabelecido coletivamente aos seus estudantes, com a busca de efetivar a qualidade do ensino e caracterizar a identidade escolar. Em suma, há uma importância do planejamento coletivo focado nos estudantes, de igual modo, as lacunas sobre a formação inicial, dos professores precisam ser mais discutidas, para que a gestão escolar adote medidas de melhorias para os próximos professores em formação.

#### 4. 1. 2 Dos estudantes e familiares

No que consiste à entrevista com os estudantes e familiares, a entrevista com os estudantes (EA, EB, EC) foi realizada por meio do professor bilíngue sendo o intérprete, enquanto com os familiares, a família A (FA) respondeu pessoalmente, a família B (FB) de uma comunidade muito carente, a mãe trabalha e não pôde, bem como não quis participar, enquanto a família C (FC) a mãe respondeu via *Whatsapp*. As categorias foram organizadas, e conforme as respostas foram dadas, surgiram as categorias emergentes presentes nos quadros 2 e 3:

Quadro 2 - Entrevista com estudantes e categorizações

<b>Categorias</b>	<b>Categorias emergentes</b>	<b>Estudantes</b>
Materiais	Materiais específicos para os estudantes, coloridos e atraentes.	EA, EB, EC
	Somente no AEE.	
Comunicação	Problemas na comunicação com o professor.	EA, EB, EC
	Flui somente com a presença do intérprete.	EA, EB, EC
	Professores não conversam em Libras.	EA, EB, EC
Gestor escolar	Necessidade de maior contato com o gestor.	EA, EB, EC
	Sequer sabe das ações do gestor.	EA, EB, EC

Importância da escola	Para o aprendizado	EA, EB, EC
Inclusão	Participação somente com o professor especializado.	EA, EB, EC
Acolhimento	Não sente acolhimento da escola e sim colegas.	EA, EB
Acessibilidade	Possui somente com professor especializado.	EA, EB, EC
	Falta de profissional na sala de aula.	EA, EB, EC

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O quadro 2 demonstra uma singularidade na percepção dos estudantes, frente ao acolhimento pela escola; inclusão e acessibilidade; a importância da escola para seu aprendizado; os materiais; a comunicação e gestão; sendo essas categorias originadoras das categorias emergentes para todos os estudantes.

No que tange a disponibilidade de materiais, todos os estudantes reconhecem sua existência e descrevem como eles são: EA: “materiais concretos, coloridos”. EB: “materiais concreto de matemática chaveiro do alfabeto e pinturas”. EC: “figuras e jogos”.

A resposta dos estudantes vai de encontro com o abordado por Cerezuela e Mori (2016), ao descreverem que a Sala de Recursos Materiais é um espaço privilegiado para apoiar a escolarização dos estudantes, pautando um trabalho pedagógico em prol da aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar dos estudantes conhecerem tais materiais, lúdicos e coloridos, envolvendo murais, imagens, fotografias, mapas, biblioteca da sala, distintos tipos de painéis de gravuras e fotos com as temáticas aplicadas em aula, tais materiais se limitam nas salas de recursos, não estando disponíveis nas rotinas de sala de aula de todos os professores, a não ser os especializados, conforme suas respostas. Quando perguntado quando tem contato com os materiais e equipamentos pedagógicos: EA, EB, EC: “no AEE com os professores especializados”.

Esse resultado demonstra que os alunos estão satisfeitos com o material disponível, entretanto, só são utilizados com a presença do professor, e conforme aborda Santos e Morales (2020) as práticas escolares para um efetivo ensino-aprendizagem precisam ser propostas a todo tempo, não se esgotando somente nas SRM. Isso porque o estudante pode apresentar dificuldades em distintas matérias, como no EA, que possui dificuldades em aprender matemática.

Quando se pergunta como é a comunicação entre estudantes e professores das distintas disciplinas no Ensino Regular, com exceção do EC, os estudantes responderam que suas maiores dificuldades são permeadas pela falta de comunicação com os professores, pois a comunicação é baseada na EA: “falta de comunicação com o professor. Tem muita dificuldade principalmente em matemática”.

EC: “não soube pontuar”.

Cordeiro, Furtado e Oliveira (2018) corroboram os achados no estudo destacando que o maior desafio da prática educativa bilíngue está primeiramente na formação do professor, no entanto, os documentos das Práticas Políticas Pedagógicas e Projeto Político Pedagógico também são de alta relevância para professores ainda não tão preparados.

Outro complicador é a falta de planejamento para as aulas desses estudantes, conforme apresentado nas respostas dos professores (quadro 1). Sem saber como lidar com os recursos ofertados, se torna um desafio duplo, a falta de recursos humanos e materiais.

As repostas vão ao encontro do que é discutido por Santos e Menezes (2018, p. 6 grifos nossos):

[...] pessoas surdas mesmo após o processo de alfabetização, apresentam dificuldades na linguagem escrita, pois a sua língua materna é a LIBRAS. Nas

escolas brasileiras os estudantes surdos ou com deficiência auditiva<sup>4</sup> moderada são educados no Bilinguismo, assim o estudante tem o convívio com dois tipos de linguagem ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a inclusão, acolhimento e acessibilidade pode se tornar ainda mais desafiador, visto que o estudante só se sente incluído nas atividades quando acompanhados do especialista bilíngue, de igual modo ocorre para a acessibilidade. Quanto ao acolhimento, somente o EC respondeu se sentir acolhido pelo professor especialista, enquanto EA e EB somente se sentem acolhidos pelos seus colegas de sala de aula.

No que concerne ao gestor, nenhum dos estudantes conhecem suas ações. Essa situação pode acarretar alguns desencontros da gestão democrática, pois conforme destaca Pereira e Pinto (2021) a gestão escolar desempenha atividades que vão além de formalidades administrativas, sendo desejável uma administração que coloque a escola de forma articulada com toda comunidade escolar de maneira coletiva e participativa, buscando uma escola renovada e transformada, conhecendo as necessidades dos estudantes e familiares, não somente da escola.

Esse acontecimento está refletindo na realidade da escola, pois, ao ser perguntado aos estudantes, sobre a participação familiar junto à escola no aprendizado do estudante, todos responderam EA, EB, EC: “não participa”.

Corroborando, a não participação dos familiares pôde-se perceber frente às entrevistas realizadas, em que o FB, optou pela não participação, a FA disse que o gestor não age em prol dessa inclusão da família nas atividades escolares. Ficando

---

<sup>4</sup> Termo ainda utilizado conforme a época de elaboração da obra.

clara a perspectiva das famílias de que o gestor deixa muito a desejar na contratação de profissionais capacitados.

Entretanto, é sabido que os processos seletivos são organizados pela secretaria de educação, porém, há editais para contratação periódica de interpretes de libras, mas observa-se a ausência suficiente desses profissionais qualificados para atuação nas escolas do município de Vitória, e em especial as da rede municipal. Desta forma, as contratações seguem aquém do ideal para atendimento aos estudantes surdos matriculados nas unidades de ensino da rede municipal de Vitória.

Conforme apresentado no quadro 3 as categorias emergentes estão organizadas com as respostas das famílias respondentes representadas como FA e FC.

Quadro 3 - Familiares dos estudantes e categorização

<b>Categorias</b>	<b>Categorias emergentes</b>	<b>Familiares</b>
Comunicação	Problemas na comunicação com o professor.	FA
	Flui somente com a presença do intérprete.	FA
	Professores não conversam em Libras.	FA
	Necessidade de curso de Libras para familiares.	FA
Inclusão	Participação somente com o professor especializado.	FA
Acolhimento	A escola acolhe o filho	FA, FC
Acessibilidade	Falta de profissional na sala de aula.	FA
	Não possui profissional nem condições	FA

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A FA demonstra insatisfação com os professores que muitas vezes não possuem uma comunicação efetiva com sua filha, a não ser os especializados, de igual modo exclama que sua filha só é de fato incluída nas atividades quando há a presença do intérprete, enfraquecendo assim a acessibilidade de sua filha na escola.

Suas respostas são:

FA: A minha filha usa implante coclear, então ela ouve e fala com dificuldades, então acho que teria que ter alguém com ela que acompanhasse ela sempre, mas infelizmente só fica de vez em quando. Ela participa de todas as atividades e as atividades curriculares, tais como prova tem alguém que a acompanha.

Como sugestão ao gestor diz que precisa FA: “Colocar mais profissionais para ajudar os surdos! E além de colocar libras para os estudantes, colocar curso para a comunidade também”.

Apesar das respostas dadas, a FA se sente acolhida pela escola. Semelhante à FC que além de se sentir acolhida, sente que seu filho é também incluído em todas as atividades, sente que a gestão é a ideal, pois sempre que precisou foi atendida, e principalmente acha que a acessibilidade para seu filho é existente, promovendo uma educação efetiva a seu filho. No que tange ao entendimento sobre inclusão e acessibilidade disse que:

FC: Para mim é importante, para se adaptar a novos mundos que nós somos normais, mas para eles é outro mundo, outra vida, né? Para mim é super legal, porque ele pode se convir depois na sociedade, lá fora normalmente.

No que tange ao desenvolvimento do filho, FC: “Nossa para mim há, é, foi uma mão na roda para mim, para poder desenvolver mais meu filho, melhorar para mim também, eu entender melhor ele.” Quanto à gestão FC: “Sim, quando eu solicito a pedagoga, diretora, professora elas me atendem muito bem”.

As respostas da FC demonstram pouco conhecimento sobre o que seria essa acessibilidade e inclusão do filho, não apresentando qualquer crítica à gestão, nem qualquer sugestão de melhoria, passando a impressão de que a escola está fazendo seu papel, e está ótimo do jeito que está, no entanto, percebemos que as famílias sentem que não há articulação entre os professores e seus filhos.

Nesse sentido, tem-se a necessidade de uma maior interatividade do gestor com os atores escolares, pois conforme apontam Castro e Kelman (2022) a interatividade Gestor/comunidade, é um dos pilares para que a educação inclusiva seja direcionada à diversidade.

A não participação familiar apresentada pelo estudo, bem como o não entendimento ou até mesmo a não capacidade de discernir sobre uma efetiva inclusão dos filhos, pode ser uma realidade de muitos familiares, que também não tiveram estudos, e partir de aí, a escola deve ser acolhedora a ponto de incluir não somente os filhos, outrossim, seus familiares, para o entendimento, os capacitando para lidar com os limites dos filhos. Nesse sentido, as famílias precisam ser submetidas ao ensino de libras, bem como os profissionais da educação de modo geral.

### 4.1.3 Dos gestores

Quanto à entrevista com os gestores (GA, GB, GC), é apresentado no quadro quatro suas respostas junto às categorias emergentes.

Quadro 4 - Entrevista com gestores

<b>Categoria</b>	<b>Categoria emergente</b>	<b>Gestores</b>
Inclusão	Frustração	GA, GB, GC
	Se acha democrática	
	Dificuldade na aprendizagem dos estudantes	
Participação	Acolhimento sempre	GA, GB, GB
Didática	Somente efetiva com a presença do especialista	GA, GB, GC
	Só contrata especialistas preparados e capazes	GA
	Uso das tecnologias digitais	GA, GC
Educação Continuada	Ainda iniciando o projeto	GA, GB, GC
Equidade	Se relacionam com os colegas	GA, GB, GC
	Possuem aulas igualitárias	GA, GB
	Adaptação de atividades	GA, GB

Diversidade	Ações improvisadas	GA, GB, GC
Proposta Pedagógica	Adaptação sem muito planejamento	GA, GB, GC
	Não possui preparo	GA, GB, GC
	Não tem um documento pronto	GA, GB, GC
	Falta de profissional capacitado	GB, GB, GC

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As respostas apresentam algumas semelhanças, principalmente no que consiste à importância do profissional especializado nas escolas, uma vez que há poucos professores bilíngues na região, dificultando o preenchimento das vagas ofertadas. Entretanto, essa ausência envolve o complicador do período pandêmico, no qual os projetos para a articulação de novos cursos e contratos ficaram paralisados por questões do momento de isolamento social.

GA: O que acontece, a gente geralmente utiliza momentos de planejamento para fazer uma adaptação do conteúdo para eles. Existe um professor que é bilíngue, professor de português, que faz a adaptação das atividades para dar em sala de aula para eles. Fora as outras atividades de modo geral, por exemplo, nós temos aqui estudantes que tem baixa visão, e também tem essa adaptação para eles, então assim, a gente procura ter materiais que possam ser adaptados. Agora de novo chegou uma próxima verba grande, e as meninas fizeram uma lista do que elas querem comprar.

GB: Diminuir a desigualdade não é fácil, as adaptações são feitas, principalmente na educação especial os estudantes que são mais atendidos são aqueles que mais trabalham, acaba que não dá para atender todos ao mesmo tempo, mas tem que garantir o direito de todos. O estudante só porque ele consegue desenvolver não quer dizer que ele não precisa de atenção, se der atenção pra ele pode desenvolver mais ainda, ele pode melhora o rendimento dele.

GC: É um processo desafiador, que a gente entra com essa proposta, justamente é importante ter a participação dos professores de educação especial ali no momento, esses professores que servem como ponte entre o estudante, porque na verdade são eles que fazem essa transformação desse currículo, então é importante que eles conheçam isso e entendam qual é o objetivo maior e aí dentro desse objetivo maior de acordo com as possibilidades esses estudantes venham a ser inseridos nessa nova proposta, então a gente tenta no máximo adequar para que ela chegue a todos de forma igualitária.

Em meio ao desafio justificado pela falta de professores, há esforços da prefeitura na contratação desses profissionais, uma vez que na região poucos profissionais possuem a formação demandada. Sendo assim, a SEME junto à prefeitura, sempre elaboram planejamentos e campanhas que proporcionam a educação continuada para os professores já formados. Assegurando novas formações aos futuros profissionais.

Teles et al. (2019) corroboram que os maiores desafios estão na capacitação dos professores, uma vez que sem o preparo e formação adequada não conseguem realizar práticas diferenciadas para o grupo de estudantes com NEE, logo, não somente o currículo da escola precisa ser remodelado, como também das instituições de ensino superior, precisam incluir nas novas formações profissionais disciplinas inclusivas, para que se tenha metodologia de ensino, tipo de avaliação condizente a todos os estudantes, seja ele especial ou não.

Apesar da falta de profissionais disponíveis, todos os gestores se julgam democráticos, divergindo das respostas dos FA e FB que disseram não conhecer as ações de gestão voltadas para a inclusão educacional dos estudantes com NEE. No que tange ao acolhimento, a resposta foi unânime, ou seja, os gestores se sentem acolhedores dos estudantes, assegurando que todos são participantes, desde os professores até os familiares.

Somente o GA diz que dos poucos profissionais que contratam, todos são prontamente efetivos, enquanto os gestores GB e GC não têm muita escolha. Na visão dos gestores, a didática só é efetiva com a presença de especialistas. No que consiste ao uso das tecnologias o GB não mencionou, as duas demais escolas fazem o uso. Com efeito, todos os gestores disseram que estão em processo de preparação dos

seus profissionais, iniciando projetos para a educação continuada, ofertando cursos internos de aperfeiçoamento, conforme citam que proporcionam:

GA: A gente tem por exemplo, as formações específicas do município, tanto os professores surdos, quanto intérpretes, quanto para os bilíngues”. A gente tem formação que é para gente né, que é de livre escolha, a pessoa entra se ela quiser. E nós como eu te falei tem a nossa aqui na escola, porque a gente faz.

GB: Não, ainda não realiza formações na área da surdez, nós temos 4 formações previstas para esse ano, uma delas tá incluído, educação inclusiva, tdah, tudo isso está incluído, mas é uma formação, para trabalhar com professores. Agora os professores, nós temos muitos professores de libras e professor regente de sala de aula que também já fizeram cursos e entendem libras, agora uma formação específica na escola sobre libras não, tem sobre educação inclusiva.

No entanto, cita que:

GB: A noite ter extensão também com professores bilíngues atender uma professora nossa ela faltava eles dava oficinas para os professores e estudantes em libras e a rede de educação autorizou se eu posso fazer um projeto para os próximos anos para que possamos atender à noite e atender os professores daqui da escola pais todo mundo da comunidade escolar e todo mundo que quer aprender a libras se matricular aqui e gratuitamente.

GC: formações continuadas, formações de serviços. Geralmente dentro da escola que a gente tem um processo e isso possibilita outras mudanças né, porque a gente sempre finaliza com uma atividade, com produções e essas produções são necessárias e a gente aborda muitos temas de educação especial.

Evidenciando ainda, a falta de professores especializados, os gestores, demonstram pouca preocupação com os projetos incentivadores aos professores já contratados para a realização de cursos de aperfeiçoamentos, não proporcionando a motivação e recursos necessários.

Nesse sentido, Cordeiro et al. (2018) destacam que o grande desafio da prática educativa bilíngue está primeiramente na formação do professor, no entanto, o documento do Projeto Político Pedagógico também é de alta relevância para professores ainda não tão preparados, entretanto, nenhuma das escolas possuem o

documento pronto. Os autores complementam que essa falta do documento reflete em outro complicador, como a falta de planejamento para as aulas desses estudantes, uma vez que os professores não sabem como lidar com os recursos ofertados, se tornando um desafio duplo, da falta de recursos humanos e materiais.

Não diferente da fala dos autores (Cordeiro et al., 2018), as práticas pedagógicas das escolas estão sendo prejudicadas, pela falta de planejamento, o qual todos os gestores demonstram planejar, porém, sem qualquer parâmetro, sendo feito à base de adaptações, demonstrando não ter preparo para uma educação efetiva aos estudantes com NEE.

Em consequência dos fatos citados, a educação que deve ser realizada com equidade, vem sendo aplicada de forma improvisada, mesmo os gestores se sentindo acolhedores, mesmo os estudantes e familiares se sentindo acolhidos, ainda é necessário que muitas lacunas sejam preenchidas.

Em síntese, a formação continuada aparece como um fator desafiador, no entanto, a formação dos gestores está muito aquém da demanda necessária. A pesquisa apresenta a falta de um documento essencial denominado Projeto Político Pedagógico nas escolas pesquisadas, e sem ele todas as diretrizes propostas pela BNCC (Brasil, 2018) são dificilmente aplicadas.

#### **4.1.4 Dos professores bilíngues e sala de recursos multifuncionais**

Nessa etapa da pesquisa a coleta de dados se fez pela observação-participante, que segundo Campos, Silva e Albuquerque (2021) O pesquisador não é apenas um espectador, mas sim um participante com maiores condições de entender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da

comunidade a ser estudada. Foi vivenciado a comunicação e interatividade dos estudantes nas salas, tendo em vista a observação dos materiais disponíveis, e a usabilidade dos recursos de modo geral. Para melhor apresentar, os dados são apresentados na tabela 3 junto a fala do professor bilíngue.

Tabela 3 - Caracterização da sala do AEE

<b>Aspecto físico</b>	<b>Ambiente específico</b>	<b>Ações e propostas por parte do gestor</b>	<b>Organização do trabalho do AEE</b>
<b>A</b> Sala com 7 m de dimensão com 1 mesa redonda, computador, um armário para os professores, um armário para guardar os jogos já obsoletos.	Não	<i>“Formações ofertadas para os profissionais da escola sobre educação especial, mais especificamente sobre libras, para que todos saibam se comunicar com os estudantes surdos”.</i>	<i>“Os estudantes vão à escola de segunda a quinta-feira para receber atendimento na sala de recursos, estudam a manhã toda, almoçam na escola e ficam para o turno da tarde”.</i>
<b>B</b> Sala com 6 m de dimensão com 1 mesa redonda, computador, um armário para guardar os jogos pedagógicos.	Não	<i>“A gestão é participativa no sentido de atender às solicitações dos profissionais da sala de recursos (materiais) contudo, o gestor não participa do planejamento das ações não traz propostas para a inclusão dos estudantes surdos”.</i>	<i>“Os estudantes vão à escola de segunda a quinta-feira para receber atendimento na sala de recursos, estudam a manhã toda, almoçam na escola e ficam para o turno da tarde”.</i>
<b>C</b> Sala com 6 m de dimensão com 1 mesa redonda, computador, um armário para guardar os jogos pedagógicos. 1 mesa redonda, computador, 1 armário para guardar os jogos, cartazes informativos em libras, mapa político sinalizado em libras, alfabeto e numerais em libras, calendário em libras.	Não	<i>“A equipe especializada mostra seus projetos e tenta chamar a gestora da total autonomia para o trabalho deles não se envolvendo”.</i>	<i>“Os estudantes vão à escola de terça a sexta-feira para receber atendimento na sala de recursos, estudam a manhã toda, almoçam na escola e ficam para o turno da tarde. e outros 2 estudantes vem de outra escola”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A escola A possui um quadro de horário de dois professores bilíngues e dois professores de libras nos períodos vespertino e matutino que atendem aos cinco estudantes. Os projetos desenvolvidos na escola são: “projeto de intervenção 3° ao 9° ano”; “Tempo de aprender” e “Movimento cultura e identidade”. Possui sala ambiente para todas as disciplinas, no entanto, não possui sinalização em libras nos espaços, nem na sala de recursos destinada ao atendimento surdos. A figura 5 apresenta alguns detalhes estruturais do espaço.



Figura 5 - Estrutura da sala de recursos multifuncionais da escola A  
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A escola B por sua vez possui um quadro de horário matutino com um professor bilíngue e um professor de libras, no vespertino são dois professores bilíngues e dois professores de libras. De modo geral, a escola B possui um espaço equipado, porém, não possui projetos voltados para o atendimento dos estudantes com surdez, tampouco para atividades inovadoras com os estudantes. Há bastante materiais disponíveis para os quatro estudantes surdos. A sala ambiente é voltada somente para a disciplina de ciências, todos os espaços como a sala de professores de direção, coordenação pedagógica e secretaria possuem sinalização em libras, contendo o alfabeto em libras conforme apresentado na figura 6:



Figura 6 - Estrutura da sala de recursos multifuncionais da escola  
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A escola C, possui uma estrutura mais completa no que consiste à sinalização de libras, por possuir até calendário em libras, no entanto, quanto ao quadro de professores não possui, como também não possui nenhum projeto para professores, nem para os estudantes surdos. Possui sala de professores, de direção, coordenação pedagógica e secretaria sinalizados em libras, possui também uma sala ambiente voltada para o ensino de Ciências, para aulas a três estudantes surdos. Suas fotografias estão apresentadas na figura 7.



Figura 7 - Estrutura da sala de recursos multifuncionais da escola C  
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Conforme as respostas dos professores bilíngue, apresentadas na tabela 3, há uma diferença entre a disponibilidade de professores entre as três escolas, uma vez que a escola A apresentou um quadro de horário com a disponibilidades de dois professores bilíngues e de libras em ambos os horários ofertados, a escola B, um professor de cada modalidade no matutino e dois professores de cada modalidade no vespertino, enquanto a C não possui quadro de horários de professores, devido à falta de profissional disponível.

Nesse parâmetro, conforme estipulado pelo município de Vitória (2020d), a essas escolas referências devem ser disponibilizado equipes bilíngues compostas por profissionais como professores de Libras (surdas), professoras bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras. Esse contato direto com os profissionais, além de assegurar a comunicação entre os professores e colegas desses estudantes, promovem também a autonomia e autoconfiança para realizarem suas tarefas sem se sentirem isolados.

Nas três escolas verificou-se que há um quadro de horário de professores que precisam atender à demanda dos estudantes. Os professores bilíngues, bem como de libras, tiveram respostas semelhantes no que tange à escassa ou até mesmo inexistência de projetos nas escolas, principalmente nas escolas B e C. Essa falta de projetos pode ferir aos anseios de propostas como a do Movimento Nacional em Favor da Educação e da Cultura Surda, organizada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), não garantindo uma ampla e diversificada Política de Educação de Surdos. Os projetos oficializam e legalizam as escolas bilíngues por meio da sanção da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024.

Infelizmente nenhuma das escolas pesquisadas apresentou o PPP para os profissionais entrevistados, comprometendo o planejamento curricular da escola. Se

a Libras e o Português-Escrito propiciam “visualidade” ao ensino, essas precisam ser as formas de instrução mais acessíveis nas escolas onde estão os estudantes surdos brasileiros e, com efeito, é nesse viés que o ensino tem o dever de ser programado para as Escolas Bilíngues (Oliveira & Lemke, 2021).

Como as escolas pesquisadas não possuem o PPP, foi possível apenas analisar o conteúdo por meio da observação participante. Apesar da não existência do documento, pode-se inferir que há uma emergência na elaboração e confecção desse documento, uma vez que foi percebido que sua inexistência, não evidencia propostas de ação concretas a executar durante determinado período de tempo que fomentem um ensino de equidade aos estudantes surdos daquelas unidades de ensino.

Em suma, os resultados são positivos no que consiste ao crescimento do atendimento educacional especializado pautado em metodologias que comportam o uso de materiais e recursos voltados a um melhor ensino/aprendizagem. No entanto, há uma necessidade de mais projetos pedagógicos que favoreçam a autonomia e interação dos estudantes em sala de aula em prol de uma efetiva cooperatividade de todos, sem exceção dos estudantes com a limitação auditiva.

## Capítulo 5

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível o alcance do objetivo do estudo, de conhecer os efeitos das contribuições da gestão escolar para permanência, com aprendizagem dos estudantes surdos nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES, visto que as ações do gestor refletem em todos os setores da escola, seja na parte administrativa como na compra de materiais e suprimentos, ou na aquisição de recursos humanos, bem como a estruturação curricular e realização do Projeto Político Pedagógico.

No que consiste ao aprendizado efetivo dos estudantes, há uma necessidade de mais projetos pedagógicos que favoreçam a autonomia e interação em sala de aula, visto que o aprendizado, não pode ser considerado somente no lado cognitivo, outrossim, precisa estar engendrado em todo contexto social do estudante. Foi observado que essa interatividade só ocorre com a presença dos profissionais bilíngues ou especialistas em Libras, sendo esse um problema a ser repensado com todos os profissionais da unidade de ensino.

Há também a necessidade de ampliação da comunicação entre os professores bilíngues e os professores regentes, uma vez que o engajamento e entrosamento entre ambos pode resultar na programação de aulas mais produtivas, pois, foi observado que as orientações em sala de aula não convergem com um ensino planejado e estruturado para todo o bimestre, outrossim, são aulas elaboradas e adaptadas, pelo professor que posteriormente conta com o auxílio do professor bilíngue para a comunicação do estudante/professor.

As ações dos gestores demonstram um desejo de realizar o acolhimento dos estudantes, entretanto, existem poucas ações de aproximação com a especificidade de cada estudante. Entende-se que o gestor precisa promover ações dialógicas que resultem em uma maior articulação entre os professores regentes e especialista, pois, demanda um planejamento específico e contínuo para o atendimento dos estudantes surdos.

Para além da necessidade da realização de projetos em prol da inclusão e equidade, é desejável que sejam elaboradas propostas e até mesmo tarefas institucionais que aproxime o professor bilíngue do professor regente, assim, a instituição passa a trabalhar como um corpo onde cada sistema possui sua importância, mas caso ocorra a falta de um, o ensino não se disperse a ponto de prejudicar a efetividade do ensino/aprendizagem dos estudantes.

A falta do documento Projeto Político Pedagógico foi um limitador considerável, uma vez que o documento é elaborado para reunir as propostas de ação da comunidade escolar, sendo necessária a inclusão de todos os atores imersos no âmbito escolar para a confecção do documento. A inexistência do documento refletiu no resultado da pesquisa, uma vez que foi um limitador do estudo, pois, não se pôde analisar as ações pensadas pela escola para os atendimentos e inclusão dos estudantes surdos naquela unidade de ensino.

Sugere-se que estudos transversais, abordando outros tipos de necessidades educacionais específicas, sejam realizados no mesmo município, possibilitando uma visão panorâmica do que acontece nas escolas inclusivas de Vitória-ES. É indicado ainda que seja realizada uma pesquisa quantitativa para mensuração das escolas que possuem o Projeto Político Pedagógico, pois, por meio da investigação foi possível

encontrar novas hipóteses emergenciais, uma vez que o documento é fundamental para a real democracia e segmento das aulas dos professores.

De igual modo sugere-se que novos estudos de campo, estudo de caso, sejam realizados para enriquecimento da literatura e fortalecimento das ações de melhorias e real inclusão desse grupo de pessoas. Nesse sentido, o presente estudo demonstra a significância para o enriquecimento da literatura, podendo servir de fonte para futuras investigações.

Essas pesquisas futuras incidem na localização de novas necessidades do campo educativo da região, portanto, as sugestões não vão para além do âmbito pesquisado, outrossim, se mantem na limitação do que foi proposto na investigação, e depois de solucionadas as questões cabíveis, aí sim, indica-se novas pesquisas em outros locais.

Conclui-se que os gestores estão com um olhar ainda prematuro, no que consiste a real inclusão e educação com equidade, no entanto, no que consiste aos materiais para a aplicação de metodologias pelos professores, todos foram positivos, no quesito recursos humanos, ainda há uma lacuna a ser preenchida por profissionais preparados, considerando que ações da gestão possibilite a educação continuada aos membros da equipe educacional bem como para os próprios gestores.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, C. S. O., Aguiar, W. S., Brito, M. D. O., de Macedo, K. L., & de Souza, L. C. S. (2020). Os Desafios e as Perspectivas da Gestão da Educação Especial e Inclusiva da 1º GRE de Parnaíba–PI. *RACE-Revista de Administração do Cesmac*, 7, 66-75. <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1278>
- Almeida, G. V. de. (2022). Gestão escolar: democrática e participativa na prática. *Revista Eventos Pedagógicos*, 13(3), 481–491. <https://doi.org/10.30681/reps.v13i3.10551>
- Almeida, Tarcísio Mendel. (2022). *Gestão escolar e seus impactos na educação inclusiva*. [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense] Santo Antônio de Pádua. <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27874/DISSERTAÇÃO-Tarcisio-Mendel-Almeida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Amorim, A. (2017). Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 67-82. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.04>
- Arquivo Seme. (2023). *Mapa das regiões administrativas de Vitória*. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação e Cultura. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001). *Resolução 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília.
- Brasil. (2002). *Lei no 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)

- Brasil. (2005) *Decreto no 5.626*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Brasil. (2007). *Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192)
- Brasil (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2009). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Brasil. (2009b). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (\*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Brasil. (2010a). *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)
- Brasil. (2010b). *Resolução/CD/FNDE nº 10, de 13 de maio de 2010*. Ministério da Educação. [https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-\)informacao/institucional/legislacao/item/3392-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-13-de-maio-de-2010](https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-)informacao/institucional/legislacao/item/3392-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-13-de-maio-de-2010)
- Brasil. (2010c). *Nota Técnica n. 11, de 7 de maio de 2010*. Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do atendimento educacional especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Casa Civil. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

- Brasil. (2013). *Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013*. Ministério da Educação. <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3ocdfnden%C2%BA-10-de-18-de-abril-de-2013>
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)
- Brasil. (2021). *Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021*. Ministério da Educação. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019022/2021/Decreto/D10656.htm#art53](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019022/2021/Decreto/D10656.htm#art53)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo (Tradução Luís Antero Reto)*. São Paulo, Brasil: Edições, 70.
- Calixto, H. R. S., Ribeiro, A. E. A., & Ribeiro, A. A. (2019). Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 100(256), 578-593. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>
- Camargo, M. A. S., & Royer, F. I. (2020). Specialized Educational Service: mishaps and challenges. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(5), 157–161. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol8.iss5.2326>
- Campos, J., Silva, T., & Albuquerque, U. (2021). Observação Participante e Diário de Campo: quando utilizar e como analisar. *Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia*, 95-112. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcf.v15.12882>
- Carvalho F. M. N., Guimarães, A. C., Rocha, G. B. D., Souto, J. F., & Santos, L. M. M. (2015). Características psicossociais do contato inicial com estudantes com deficiência. *Psicologia & Sociedade*, 27 (1), 211-220. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p211>
- Carvalho, V. C. A. D., Mira, A. P. V. J. D., & Santos, G. M. T. D. (2018). Gestão escolar inclusiva: desafios e possibilidades para a educação humanizadora. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza (CE), 40(77), 91-108.
- Castro, M. G. F & Kelman, C. A. (2022). Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 28, 155-168. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>
- Cerezuela, C., & Mori, N. N. R. (2016). Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. *Teoria e Prática da Educação*, 19(1), 35-48. <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.31018>

- Cordeiro, R. R., Furtado, M. J. N & Oliveira W. M.M. educação de surdos ribeirinhos: um estudo de caso sobre os desafios enfrentados na inclusão educacional. (2018) Educação especial no campo, 83. In: Oliveira, W. M.M, Saboia, T. C. & Silva, C. F. C. A. *Educação especial no campo: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia tocantina*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.
- Dall'Asen, T. & Gárate, F. (2021). Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100021>
- Dias, E. C. R., Neves, L. R. & Silva, I. R. C. (2021). Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue. *Conjecturas*, 21(7), 401–420. <https://doi.org/10.53660/CONJ-445-501>
- Fachinetti, T. A., & Carneiro, R. U. C. (2017). A Tecnologia Assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas a literatura. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1588-1597. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp3.2017.10093>
- Ferreira, M., Oliveira, P. F. de., Oliveira, E. A. de., Rodrigues, A. P., & Roberto, T. M. L. (2021). A importância da formação docente para a inclusão do estudante surdo na rede pública de ensino. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(9), 1409-1425. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i9.2369>
- Flores, A. S. (2018). *Gestão Escolar e Educação Inclusiva*: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_712348f33c3c6412ab3c701c603310f0](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_712348f33c3c6412ab3c701c603310f0)
- França, M. G., & Prieto, R. G. (2018). Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. *Revista Educar*, 34(71), 279-296. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59229>
- Freitas, F. P. M., & Oliveira, J. P. (2021). Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. *Imagens Da Educação*, 11(1), 133-155. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i1.50486>
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gois, A. G. R. de., Acosta, F. da. C., & Costa, A. L.de. O. (2020). O estudante surdo e o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. *Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial e do XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 3(3)
- Guedes, N. C. (2021). A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino Em Perspectivas*, 2(2), 1–15. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>

- Heredia, Y. R., & Iturralde, R. C. (2021). Gestión en la Educación Inclusiva y su influencia en el aprendizaje en los estudiantes de segundo de básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4), 53-70.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo Escolar da Educação Básica*. Brasília: INEP. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)
- Itaborai, F. C. S., Portela, C. P. de J., & Reis, C. A. R. (2021). Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto) biográfica*, 6(17), 328-344.
- Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, 41, p. 61-79. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9):258, p. 1-13.
- Krug, H. N., & Krug, R.de R. (2021). Como a disciplina de educação física na educação básica pode se tornar mais inclusiva: percepções da gestão escolar. *REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)*, 7(3), 155-169.
- Ledesma Cuadros, M. J., Tejada Estrada, R. J., Ludeña González, G. F., Rodríguez Chirinos, J. V., Cárdenas Bustamante, M. A., & Manrique Nugent, M. A. L. (2019). Gestión educativa y desempeño docente en instituciones educativas inclusivas de primaria. *Gestión I+D*, 5(1), 58–83.
- Luz, R. M. N. D. & Sartori, J. (2018). *Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva*. Repositório Digital UFFS <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2030/1/LUZ.pdf>
- Machado, E. N. C., & Falsarella, A. M. (2020). Nova gestão pública, educação e gestão escolar. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 24(2), 372–389. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13255>
- Mazzota, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*. 5º Ed. São Paulo: Cortez.
- Mcdermid, C. (2020). *Educational Interpreters, Deaf Students and Inclusive Education? Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 27-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>
- Miranda, A. A. B. (2009). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos De História Da Educação*, 7, 24-40. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>
- Miranda, F. D. (2019). Aspectos Históricas da Educação Inclusiva no Brasil. *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, 2(3), 11–23. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>

- Miranda, J. C., & Hashizume M.C. (2020) Legislação na educação inclusiva: analisando as políticas públicas a partir de dados do censo escolar. *Cadernos de Educação*, 19(38), 19-43.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Morin, E., & Lisboa, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo* (Vol. 3). Porto Alegre: Sulina.
- Muller S. B., Bellanda G. D. I., & Nonato R. M. N. (2015). Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica em salas de recursos multifuncionais. *Imagens da Educação*, 5(3), 60-69. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.24019>
- Nascimento, B. A. B., Penitente, L. A. A., & Giroto, M. C. R. (2018). Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área especial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 517-543. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34420>
- Nascimento, S. P. D. F. D., & Costa, M. R. (2014). Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *EDUCAR em Revista*, (numeroesp02), 159-178. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>
- Organização das nações unidas. (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, DF. <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.
- Oliveira, E. T. de., & Lemke, C. K. (2021). Inclusão escolar de surdos numa perspectiva intercultural: culturas e identidades surdas. *Rein-revista educação inclusiva*, 6(5), 60-79.
- Paro, V. H. (2012). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez.
- Paraná, Secretaria de Estado da Educação (2016). Superintendência da Educação. *Instrução nº 008/16 de 19 de outubro de 2016. Estabelece critérios para o Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez*.
- Pereira, R. S. & Pinto, N. F. (2021). *Gestão democrática na escola pública: desafios e possibilidades para a construção da escola inclusiva a partir da pandemia da covid-19*. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(10), 3320–3334.
- Prefeitura de Vitória. (2015) *Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV - Lei nº 8.829*. Diário Oficial do Município de Vitória. [https://drive.google.com/file/d/130UNiG7OeUKr--dSyY5tmPTLD\\_-C2ePT/view](https://drive.google.com/file/d/130UNiG7OeUKr--dSyY5tmPTLD_-C2ePT/view).
- Prefeitura de Vitória. (2018). *Política municipal de educação integral*. Secretaria de educação de Vitória. <https://drive.google.com/file/d/1MTK5Shuma6jarmfameH9Fqj8wh6z6pPr/view>.

- Prefeitura de Vitória. (2020a). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos* (2. ed.). Secretaria de Educação de Vitória. <https://drive.google.com/file/d/1Pe2gNCQZQJgR0PVnJdqJ46ii-OZcTaZ/view?pli=1>.
- Prefeitura de Vitória. (2020b). *Política municipal de educação especial*. Secretaria de Educação de Vitória. <https://drive.google.com/file/d/1dcmKqlrptYuckPp-kLVI3S8A3TKgsxqch/view>.
- Prefeitura de Vitória. (2020c). *Documento orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória*. Secretaria de Educação de Vitória V.1. [https://drive.google.com/file/d/1i3iV8mD\\_miYss8CSkFu38eHTD6XVbBJQ/view](https://drive.google.com/file/d/1i3iV8mD_miYss8CSkFu38eHTD6XVbBJQ/view).
- Prefeitura de Vitória. (2020d). *Documento orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória*. Secretaria de Educação de Vitória V.2. <https://drive.google.com/file/d/1eWG2jQbhR5zxSzID2rL08SPQgs2Ef8Ok/view>.
- Prefeitura de Vitória. (2023). *Práticas experimentais: orientações para o trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental em Vitória*. Secretaria de Educação de Vitória. <https://drive.google.com/file/d/1ys6sV9LjTFGVvWou9qQtpRF9EMBVqD9n/view>
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In I. M. Beuren (Ed.), *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática* (3rd ed., pp. 76-97). São Paulo: Atlas.
- Sampaio, L. F. (2017). *Educação inclusiva: uma proposta de ação na licenciatura em Química*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade UnB Planaltina Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.] Brasília. [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/24930/1/2017\\_LauraFirminioSampaio.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/24930/1/2017_LauraFirminioSampaio.pdf)
- Santos, L. do C., & Menezes, I. O. de. (2018). A inclusão do estudante surdo na sala de aula. *FIMCA, Jarú*. <https://jaru.fimca.com.br/gerenciador/data/uploads/2022/01/A-INCLUSAO-DO-ESTUDANTE-NA-SALA-DE-AULA-2018.pdf>.
- Santos, M. S. dos, & Morales, S. D. C. (2020). Sala de recursos multifuncionais-surdez: lugar de aprendizagem, autoestima e interação. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 43024-43037. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-063>
- Silva, A. B. D. (2012). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais - paradigmas, estratégias e métodos*. Editora Saraiva.
- Silveira, D.T & Córdova. F.P. (2009) A pesquisa científica. In Gehardt & Silveira (Org.) *Métodos de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (pp.31-42). Edição eletrônica: Luciane Delani. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

- Soares, C. H. R., Baptista, C. R. (2018). Alunos com Surdez no Brasil: Espaços de Escolarização e Produção Acadêmica em Três Diferentes Contextos Regionais. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 24. 85-100. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400007>
- Sousa, L. P. F. (2009) Orquestrar a Gestão Escolar para respostas educativas na diversidade. *In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina.
- Rodrigues, M. U. (2019). *Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática*. Curitiba: Editora CRV.
- Teles, D. A., Verás, F., & Araújo, L. D. C. (2019). O estudante surdo na escola regular: Os desafios da inclusão. *In: Anais V CONEDU Congresso Nacional de Educação*; PB. ISSN: 2358-8829.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Uliana, M. R. (2015). *Formação de Professores de Matemática, Física e Química na Perspectiva da Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Mato Grosso Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática] Cuiabá.
- Unesco. (1990). Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por?posInSet=1&queryId=f2ec56ae-7475-4dad-b6c7-7bab7c3bc0f7](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=f2ec56ae-7475-4dad-b6c7-7bab7c3bc0f7).
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. Libertad.
- Veiga, I.P.V. (1995). *Projeto Político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva*. UFSK BSCED: Papyrus.
- Veiga, I. P. A. (2008). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Ed 24. Papyrus.
- Vianna, N. G., Andrade, M. da G. G., Lemos, F. C. S., & Rodriguez-Martín, D. (2022). A surdez na política de saúde brasileira: uma análise genealógica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(4), 1567-1580. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022274.09142021>
- Victor S. L., Vieira A. B., & Oliveira I. M. (2017). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Brasil Multicultural.
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837–856. <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso*. Grupo A.

Zikmund, W. G. (2000). *Business research methods*. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

- 1) A gestão nesta Unidade é participativa? Por quê?
- 2) Na sua concepção a unidade de ensino na qual você é gestor está pronta para receber os estudantes surdos, garantindo-lhes além do acesso a permanência, sempre que necessário atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais?
- 3) Os estudantes surdos são distribuídos em turmas/séries aleatoriamente ou existe algum outro critério?
- 4) A maioria dos estudantes surdos atendidos pela equipe de educação especial na escola a qual você é gestor terá êxito em estudos posteriores?
- 5) A maioria dos estudantes surdos atendidos pela equipe de educação especial na escola a qual você é gestor é capaz de ter rendimento adequado em avaliações externas?
- 6) Os procedimentos de ensino/ aprendizagem desta escola visam à superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes surdos?
- 7) A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes?
- 8) As escolas devem estar preparadas para receberem a diversidade dos estudantes. Nesse sentido, qual a importância da inclusão dos estudantes surdo nas escolas de ensino regulares na formação deles?
- 9) Como é organizada a proposta pedagógica da escola regular, ofertada às crianças com deficiências. Quais os aspectos que favorecem ou não o desenvolvimento integral dessa criança nesse espaço
- 10) A maioria dos estudantes surdos se sentem valorizados nesta escola?
- 11) Os estudantes surdos atendidos pela equipe de educação especial participam das atividades propostas durante as aulas de forma igualitária ou tendo adaptações quando necessário?
- 12) Em geral os professores aderem aos processos inclusivos da escola?
- 13) Qual papel direto de um gestor, no que tange ao direito de aprender do estudante surdo?
- 14) Para que possamos pensar em renovação pedagógica, entramos no debate sobre o direito escolar para os estudantes surdos. Na sua opinião, quais os desafios do gestor escolar na área de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no atual cenário político?
- 15) Quais os principais cursos feitos, leituras e atividades culturais sobre a educação de estudantes surdos?
- 16) A escola tem realizado formações continuadas na área da surdez? Elas contribuem para o trabalho pedagógico?
- 17) como você avalia o atendimento dos estudantes surdos nesta escola?
- 18) Quais as quais são as contribuições da gestão escolar para inclusão dos estudantes surdos?

## **APÊNDICE B - ENTREVISTA COM PROFESSORA REGENTE DE CLASSE**

- 1) Quais ações a instituição vem adotando para possibilitar a acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos?
- 2) Como é a participação dos estudantes surdos nas atividades escolares?
- 3) Tipos de materiais/recursos que são efetivamente utilizados para ensino aprendizagem dos estudantes surdos?
- 4) Momentos de planejamento –Como faz? Em quais momentos? Com quem?
- 5) Como são os Programas de formação continuada oferecidos pela rede municipal de Vitória?

## **APÊNDICE C - ENTREVISTA COM FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES SURDOS**

1 Como a sua família e o estudante foram acolhidos na instituição? Qual é a sua percepção sobre a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos na instituição?

2 Quais ações a instituição vem adotando para possibilitar a acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos?

3 Como é a participação dos estudantes surdos nas atividades escolares?

4 Quais ações para melhorar o aprendizado do estudante surdo a gestão da escola deveria adotar?

## APÊNDICE D - ENTREVISTA COM ESTUDANTES SURDOS

1 Quais materiais que ajudam a entender os conteúdos apresentados nos componentes curriculares?

2 Como é a sua rotina na escola, com os colegas de sala, professores e demais funcionários da sua escola?

3 Quais maiores dificuldades em acompanhar as aulas?

4 Quais ações para melhorar o aprendizado a gestão da escola deveria adotar?

5 Como é o seu contato com materiais e equipamentos pedagógicos que facilitassem o aprendizado nas aulas sobre os conteúdos propostos?

6 Qual a importância da escola na sua vida?

7 Você se sente valorizado na sua escola?

8 Como é sua participação nas atividades propostas em sala de aula e na escola de modo geral.

9 Como é a Participação da sua família junto à escola para ajudar no aprendizado?

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

### ESTRUTURA DA ESCOLA

#### QUADRO DE PROFESSORES QUE ATUAM DIRETAMENTE COM OS ESTUDANTES SURDOS

#### PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

#### CARACTERIZAÇÃO DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESTINADO AOS ESTUDANTES SURDOS

##### 1. Aspecto físico

a) Dimensão espacial: \_\_\_\_\_

b) Mobiliário: \_\_\_\_\_

c) Há ambientes específicos na sala de atendimento? Quais? \_\_\_\_\_

d) Materiais escritos expostos: \_\_\_\_\_

##### 2. O grupo de estudantes surdos

a) Número de estudantes: Mulheres: \_\_\_\_\_ Homens: \_\_\_\_\_

3. Quais são as ações educativas propostas por parte da gestão escolar para os profissionais que atuam na sala?

c) Como são avaliadas?

4. Como se organiza o trabalho na sala do atendimento educacional especializado no turno?

#### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

b) Condições das salas de aula: \_\_\_\_\_

c) Possui biblioteca? \_\_\_\_\_ Condições de funcionamento: \_\_\_\_\_

d) Possui sala ambiente? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? \_\_\_\_\_

f) Possui refeitório? \_\_\_\_\_

g) esses espaços descritos possuem sinalização em libras?

##### 2. Organização das turmas:

a) Número de estudantes ouvintes e surdos por turno:

Matutino: (ouvintes): \_\_\_\_\_ (surdos): \_\_\_\_\_

Vespertino: (ouvintes): \_\_\_\_\_ (surdos): \_\_\_\_\_

Noturno: (ouvintes): \_\_\_\_\_ (surdos): \_\_\_\_\_

Totais: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Avaliação do Projeto político Pedagógico  
Plano de Trabalho Pedagógico dos estudantes surdos

Convido \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa intitulada “Formação continuada de professores de Educação Especial e o estudante cego nos anos finais do Ensino Fundamental: um estudo em Vila Velha”, por constituir-se sujeito deste estudo. Minha investigação pretende entender como tem se dado o trabalho pedagógico por parte do (a) professor (a) de Educação Especial com o estudante cego nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos conteúdos e atividades propostas para as disciplinas curriculares que frequenta, no sistema municipal de ensino de Vila Velha/ES. Além disso, o estudo pretende compreender os processos de formação continuada dos professores de Educação Especial que atuam diretamente com o estudante cego, e as implicações dessa formação em seu trabalho cotidiano.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS**, desenvolvida por Poliana de Jesus, professora da rede municipal de Vitória e mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis e Administração com linha de pesquisa em Gestão Escolar da Fucape - Fundação de Pesquisa e Ensino, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luana Santos Lemos. E autorizo a utilização do material por mim informado para fins exclusivamente acadêmicos, no sentido de contribuir para inclusão dos estudantes surdos nas escolas referência no atendimento dos estudantes surdos nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o estudante \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa intitulada **CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS**, desenvolvida por Poliana de Jesus, professora da rede municipal de Vitória e mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis e Administração com linha de pesquisa em Gestão Escolar da Fucape - Fundação de Pesquisa e Ensino, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luana Santos Lemos. E autorizo a utilização do material informado para fins exclusivamente acadêmicos, no sentido de contribuir para inclusão dos estudantes surdos nas escolas referência no atendimento dos estudantes surdos nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Olá, Gestor/a!

Me chamo Poliana de Jesus, sou professora da rede municipal de Vitória e mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis e Administração com linha de pesquisa em Gestão Escolar da Fucape - Fundação de Pesquisa e Ensino, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Luana Santos Lemos. Convido a você gestor(a), a participar de uma pesquisa sobre a inclusão dos estudantes surdos nas escolas referência no atendimento dos estudantes surdos nas escolas de ensino fundamental do município de Vitória. Ainda esclareço que todas as informações coletadas são sigilosas e não identificam a escola e nem tão pouco os respondentes.

Agradeço antecipadamente sua disponibilidade e participação.