

# GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

■ CLÁUDIA PARANHOS DE JESUS PORTELA

<https://orcid.org/0000-0001-8013-2756>

Universidade do Estado da Bahia

■ CRISTINA DE ARAÚJO RAMOS REIS

<https://orcid.org/0000-0001-6409-0226>

Universidade do Estado da Bahia

■ FLAVIA CRISTINA SOUZA ITABORAI

<https://orcid.org/0000-0001-7928-8999>

Universidade do Estado da Bahia

## RESUMO

Este artigo versa sobre a experiência da gestão escolar numa unidade da rede municipal de ensino em Salvador (BA) visando tornar a inclusão de estudantes com deficiência uma ação concreta e em permanente construção. Em 2020 a gestão tem buscado se articular da melhor forma, a fim de dar apoio efetivo a estudantes com deficiência e seus familiares, pois o isolamento social para conter a pandemia do COVID-19 deixou o grupo ainda mais vulnerável no atendimento de suas especificidades. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujo relato de experiência contempla a narrativa (auto)biográfica de uma gestora, a partir de registros feitos entre 2018 e 2019, as quais resultaram em estratégias voltadas a fomentar a educação numa perspectiva inclusiva. O acolhimento e acompanhamento de estudantes e familiares a partir da interrupção de aulas presenciais foram mantidos e ampliados nessa unidade. Conclui-se que a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) em 2019, dentre outras medidas, favoreceu o acompanhamento da família pela escola no contexto da pandemia. As crianças, de modo geral, mesmo em suas casas, continuam a realizar atividades, porém, a gestão tem procurado estar atenta às necessidades educacionais específicas de cada aluno com deficiência. **Palavras-chave:** Deficiência. Inclusão. Pandemia. Narrativa (auto)biográfica.

## ABSTRACT **SCHOOL MANAGEMENT AND PANDEMICS: PATHWAYS FOR THE INCLUSIVE EDUCATION**

This article deals with the experience of school management in a unit of the municipal education system in Salvador (BA) aiming into making the inclusion of students with disabilities a concrete action and in permanent construction. In 2020, management has sought to articulate itself in the best way, in order to provide effective support to students with disabilities and their families, as the social isolation to contain the COVID-19 Pandemic has left the group even more vulnerable in meeting their specificities. It is a qualitative research, whose Experience Report contemplates the (auto) biographical narrative of a manager, based on records made between 2018 and 2019, which resulted in strategies aimed at promoting education in an inclusive perspective. The reception and monitoring of students and family members after the interruption of face-to-face classes was maintained and expanded in this unit. It is concluded that the creation of the Support Center for Inclusion in 2019, among other measures, favored the monitoring of the family by the school in the context of the Pandemic. In general, even in their homes, the children continue to carry out activities, but management has tried to be attentive to the specific educational needs of each student with a disability.

**Keywords:** Deficiency. Inclusion. Pandemic. (Auto)Biographical narrative.

## RESUMEN **GESTIÓN ESCOLAR Y PANDEMIA: CAMINOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Este artículo aborda la experiencia de la gestión escolar en una unidad del sistema educativo municipal en Salvador (BA) con el objetivo de hacer que la inclusión de estudiantes con discapacidades sea una acción concreta y en construcción permanente. En 2020, la gerencia ha tratado de articularse de la mejor manera, con el fin de proporcionar un apoyo efectivo a los estudiantes con discapacidades y sus familias, ya que el aislamiento social para contener la pandemia COVID-19 ha dejado al grupo aún más vulnerable para cumplir con sus especificidades. Es una investigación cualitativa, cuyo Informe de experiencia contempla la narrativa (auto) biográfica de un gerente, basada en registros realizados entre 2018 y 2019, que dio como resultado estrategias destinadas a promover la educación en una perspectiva inclusiva. La recepción y el seguimiento de los estudiantes y miembros de la familia después de la interrupción de las clases presenciales se mantuvo y amplió en esta unidad. Se concluye que

la creación del Centro de Apoyo para la Inclusión en 2019, entre otras medidas, favoreció el monitoreo de la familia por parte de la escuela en el contexto de la Pandemia. Los niños en general, incluso en sus hogares, continúan realizando actividades, pero la gerencia ha tratado de estar atenta a las necesidades educativas específicas de cada estudiante con una discapacidad.

**Palabras clave:** Discapacidad. Inclusión. Pandemia. (Auto)narrativa biográfica.

## Introdução

*“Nada do que foi será de novo  
do jeito que já foi um dia,  
Tudo passa, tudo sempre passará...”*

(Como uma onda no mar – Lulu Santos)

A instituição escolar possui papel importante na sociedade, compartilhando, produzindo novos saberes e propiciando um ambiente de interação e construção da cidadania. Para além dessas atribuições, traz, dentre suas propostas, a salvaguarda dos direitos das pessoas com deficiência. Sendo assim, pode contribuir facilitando o conhecimento para que esse grupo se integre à sociedade de maneira mais justa.

A escola, como local rico em relações e interações, pode facilitar a promoção da inclusão, não só ao contribuir para o desenvolvimento cognitivo, mas também socioemocional dos estudantes com e sem deficiência. Sob tal aspecto, o gestor escolar exerce papel decisivo no processo, ao optar por uma organização cooperativa e democrática. Dourado (1998), com o qual se concorda, define a gestão democrática para além do processo de aprendizado e luta política que não se limita à prática educativa.

Para o autor, mesmo se tratando de um exercício social, com autonomia relativa, pode a gestão viabilizar/criar “[...] canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das

estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”. (DOURADO, 1998, p. 79).

Essa possibilidade tem se mostrado essencial no momento, quando o isolamento social para impedir o avanço da pandemia do COVID-19<sup>1</sup> interrompeu as aulas presenciais e, de certo modo, impôs a adoção de medidas por parte das escolas para que os estudantes desenvolvam práticas educacionais em seus lares. Ou seja, adequando a prática educativa ao ensino *on-line* ou, na impossibilidade deste, enviando atividades para as crianças por meio dos pais e/ou responsáveis, a quem cabe devolvê-las à escola.

Logo, a criação de canais de participação deve ser um dos objetivos assumidos por todos os profissionais envolvidos numa instituição educacional, principalmente no que se refere a processos formativos educacionais, como assevera Libâneo (2001). Até porque, são esses canais que asseguram a continuidade da educação, mesmo em situações nas quais ir à escola representa um risco à vida das pessoas, como se pode perceber desde que a infecção pelo coronavírus se espalhou pelo mundo.

Portanto, a participação de toda a comunidade escolar revela-se essencial à educação

1 Desde 11 de março de 2020, a COVID-19 foi classificada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Cf: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm).

inclusiva para atender ao documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (PNEE), datado de 2008, que expõe um paradigma educacional. Isso porque, fundamentam-se tais recomendações na concepção dos direitos humanos, conjugados por valores indissociáveis de igualdade e diferença. Isto é, avança em relação à ideia de equidade formal em circunstâncias históricas de exclusão produzidas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, “[...] a Educação Inclusiva é um objetivo político a ser alcançado”, como observa Bueno (2008, p. 49) ao afirmar que, para cada realidade, requer-se uma série de esforços, também por parte da sociedade civil e dos grupos minoritários para que este direito seja concretizado em sua plenitude. A pandemia pode evidenciar ainda mais as desigualdades no acesso à educação, pois, na rede privada, o ensino *on-line*, por meio de equipamentos eletrônicos e da internet, não representou qualquer dificuldade. Diferentemente, na rede pública, a falta dessa tecnologia, a internet com dados limitados, inviabilizou em muitas localidades brasileiras as chamadas aulas virtuais e atividades feitas em tempo real pelos alunos.

Para Nóvoa (2020), a pandemia pode acentuar a desigualdade social porque os estudantes mais pobres e vulneráveis, dentre os quais estão os da Educação Especial, não podem, de pronto, voltar à escola e, por isso, os educadores precisam agir para manter as atividades educativas e pedagógicas fora da sala de aula.

Conforme pesquisa do Instituto Rodrigo Mendes (2020), intitulada “Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais”, as escolas que desejam apoiar estudantes com deficiência, mesmo a distância, devem se organizar e adaptar materiais didáticos, considerando atividades coletivas através de cartas e vídeos, além de

oferecer apoio à família entendendo a realidade do isolamento social.

Cabe à gestão zelar, diante desse contexto, pelos processos formativos dos estudantes e pelo elo entre escola e família, buscando meios para fortalecer a cultura inclusiva para que ocorra o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Contudo, mesmo antes da pandemia, apesar das leis, avanços em pesquisas e estudos que indicam condições de acessibilidade para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, a escola já enfrentava muitos desafios. A expectativa de superá-los, cabe pontuar, motivou e justifica a proposta descrita neste relato de experiência, que se estendeu às ações promovidas em 2020 para dar continuidade aos processos formativos inclusivos dos estudantes.

O trabalho apresentado revela, *a priori*, a vivência de uma vice-gestora numa Escola Municipal em Salvador (BA) na tentativa de dar concretude prática ao discurso inclusivo. Versa, portanto, sobre os desafios para apoiar estudantes, famílias e professores no processo de inclusão de pessoas com deficiência, dentre todas as demais demandas atribuídas ao gestor escolar no cotidiano. Tal experiência, com a interdição das escolas em 2020, ganhou novos contornos. Afinal, a gestora viu-se na obrigação de manter o vínculo com a criança – com e sem deficiência – e suas famílias/responsáveis. Isso, apesar do isolamento social. Foi preciso refletir sobre formas para dar continuidade aos processos inclusivos já vivenciados na escola.

Para dar melhor sustentação ao objeto de estudo, cabe reflexão sobre ação da gestão escolar, feita por meio da narrativa (auto)biográfica. Esse caminho metodológico busca demonstrar como a equipe gestora da referida escola conseguiu estabelecer ações que incluem estudantes com deficiência, famílias, professores e funcionários em prol da edu-

cação inclusiva. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, procura compreender os fenômenos que envolvem as interações entre estes sujeitos. Logo, diante desse contexto, coloca-se o seguinte problema: como a gestão escolar de uma unidade educacional da rede pública pode atuar, mesmo numa situação de pandemia, na promoção de ações voltadas a processos inclusivos, unindo escola, estudantes com deficiência e suas famílias?

A fim de encontrar a resposta para tal questionamento, definiu-se o objetivo central: analisar o impacto antes e durante o isolamento social das ações da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência numa Escola Municipal de Salvador (BA). Com esse propósito, foram enfatizadas três ações da equipe gestora: I) identificação e acompanhamento das crianças com deficiência na escola; II) interação entre a gestão e as famílias dos estudantes com deficiência antes e durante a pandemia; III) implantação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) em 2019 e sua atuação na conjuntura de enfrentamento ao COVID-19.

A gestão da escola em análise, a partir desse tripé, traçou estratégias para fortalecer a cultura da inclusão e fomentar reflexões capazes de ressignificar suas próprias ações frente à construção de uma educação com princípios inclusivos em situações comuns ou adversas, como a que estamos vivendo.

## Rompendo barreiras por uma escola inclusiva

Nesse estudo, considera-se pessoa com deficiência, seguindo o preceituado no artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou LBI, de 2015. Isto é: “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e

efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015). Esse conceito comunga com o modelo social da pessoa com deficiência trazido por Débora Diniz (2007), segundo o qual a deficiência é vista como “um estilo de vida”, pois, devido às barreiras, é imposto um modo de ser diferentes a essas pessoas. A pandemia, portanto, pode constituir-se em mais uma barreira para a pessoa com deficiência.

O reconhecimento de pessoas com especificidades na unidade escolar enfocada neste trabalho impulsionou o desenvolvimento de um projeto, no ano letivo de 2019, que apoiasse o processo de inclusão na aludida unidade. Isso porque, o processo de inclusão, conforme o entendemos, vai além da ruptura de barreiras físicas e estruturais, pois considera a transposição de barreiras sociais e da opressão vivenciada, em diversos aspectos, pelas pessoas com deficiência. Consonante aos ensinamentos de Piccolo e Mendes (2012, p. 61), “[...] não nos interessa a qualidade, tipo e extensão da lesão. Não é isso que nos preocupa, mas, sim, a opressão materializada sobre a condição da lesão que delimita a deficiência”. Especialmente agora em tempos de pandemia.

Conforme o Decreto nº 5.296/04, constituem-se barreiras “[...] qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. (BRASIL, 2004). E são vários os tipos de barreiras: arquitetônica; urbanística; transporte; comunicacional/comunicações e na informação; tecnológicas; digital; metodológica; instrumental; programática; e atitudinal, conforme sinalizam Sasaki (2002); Ferreira, Santos, Silveira (2007); e Reis (2019), dentre outros estudiosos do tema. Piccolo e Mendes (2012, p. 61) também citam barreiras econômicas e políticas elencadas por Oliver (1990).

Ciente de todos os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência, parece-nos clara a necessidade de que a escola se organize e atue para apoiá-las, contribuindo para vencê-las e ultrapassá-las com maior facilidade. Isso pode ser feito por intermédio da inclusão escolar, modificando a escola comum tradicional para acolher qualquer aluno, incondicionalmente, propiciando-lhe educação de qualidade. (SASSAKI, 1998, apud MENDONÇA, 2015, p. 5).

Para tanto, são requeridos conhecimento, envolvimento, parcerias e recursos. Muitas vezes, dentre as demandas pedagógicas e da própria gestão, acompanhar não apenas o processo de inserção, mas também o de participação e conclusão de diferentes estudantes, torna-se o maior desafio em favor da escola inclusiva. Além, é claro, de garantir a qualidade de ensino dos estudantes, respeitando, valorizando a diversidade e respondendo a cada um, de acordo com suas potencialidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada de modo a favorecer cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (HENRIQUES, 2012, p. 9).

Promover a real educação é um exercício de reflexão, experiência, justiça social e parceria entre os profissionais da Educação e, nessa perspectiva, cabe ao gestor escolar a tarefa de articular ações, alinhando a trama educativa que enlaza gestão escolar, professores, funcionários, famílias e estudantes. O que necessariamente implica em planejamento, organização e execução de projetos inclusivos na instituição.

Não há, na escola contemporânea, espaço para a exclusão e segregação de pessoas. Logo, o gestor escolar, enquanto articulador, tem papel fundamental na formação da cultura escolar inclusiva, colocando-a como elemento

fundamental no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador da escola. O PPP, no pensamento de Veiga (1998), resumido por Almeida e Soares (2012, p. 47): “[...] vai além do simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas, devendo ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem”.

Sendo assim, cabe ao gestor, juntamente com sua equipe, desenvolver estratégias para a formação de uma escola inclusiva planejadas no PPP, que apoiem estudantes, professores e famílias, pois a cada ano cresce o número de matrículas de estudantes com deficiência na modalidade da Educação Especial.

De acordo com o Censo Escolar, a Educação Especial teve cerca de 1,3 milhão de matrículas em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. O ensino fundamental concentra 70,8% das matrículas. Em 2015, havia 930.683 estudantes, público da Educação Especial. Em 2019, chegou a 1.250.967 (INEP, 2019, p. 43).

Na unidade educacional pesquisada, 30 crianças faziam parte desse contexto em 2019. Destas, quatro deficientes físicos, 12 deficientes intelectuais e 14 autistas. Representando um percentual de 6,5% do total de 476 estudantes. Em 2020, esse contexto ainda não foi delineado, porque com a suspensão das aulas não se pode finalizar o processo de identificação dos estudantes com deficiência. No entanto, mesmo neste ano letivo atípico, algumas crianças em tais condições continuam na unidade educacional pesquisada.

Estudantes, público da Educação Especial, precisam ter acompanhamento da gestão para participar, em igualdade de oportunidades, das atividades escolares, seja em tempos de pandemia ou não. Segundo Silva e Leme (2009), ao pesquisar o papel da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, Tezani (2004) encontrou relação expressiva entre a postura assumida pela gestão e a influência na

prática pedagógica cotidiana, ressaltando que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva. Sendo assim, a postura do gestor influencia diretamente no envolvimento de todos os sujeitos nesse processo.

## Caminhando pela educação inclusiva

Quando pensamos em formação de uma cultura escolar inclusiva, percebemos que embora o termo “Educação Inclusiva” esteja presente em nosso vocabulário desde a Declaração de Salamanca, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1994, ainda não conseguimos concretizar, de fato, a inclusão em nossas escolas. Isso ocorre, mesmo sabendo da relevância da escola na sociedade no papel de compartilhar conhecimento, desenvolver, estimular interação e ampliar o convívio social.

Considera-se que o Brasil avançou com a Constituição em vigor ao afirmar, no artigo 205: “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988). Por esse prisma, a educação como direito de todos inclui a diversidade humana e deve ser garantida independentemente dos contextos vivenciados pela sociedade, como o da pandemia. Para as pessoas com deficiência, esse direito foi reforçado na citada LBI, no Capítulo IV, quando afirma:

**Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Em 2008, antes da LBI, formalizou-se a mencionada *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de uma Educação Inclusiva*. O documento em questão indica, dentre os serviços de Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para contribuir no processo de inclusão das pessoas com deficiência na rede pública de ensino. O AEE foi implantado nas escolas, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mas é, ainda, insuficiente para atender à crescente demanda no contexto escolar.

Segundo Freire (2008, p. 5), inclusão é: “[...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade em que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros”. Todavia, percebe-se enquanto gestor a urgência de avançar e efetivar, na prática, a inclusão de crianças que enfrentam, por si só, inúmeras dificuldades para sobreviver, independentemente da condição da deficiência.

Sabe-se que a falta de estrutura, de material humano (auxiliares) e de conhecimento, dificultam o processo de inclusão, mas o medo de lidar com o desconhecido, o próprio preconceito e a recusa, geram ainda mais impactos negativos nesse processo. Isso porque, o preconceito:

[...] é uma atitude constituída, independentemente da experiência com determinados grupos, em geral, considerados como minorias sociais. É manifestado em ações dirigidas a indivíduos pertencentes a tais minorias, obstando, dessa forma, essa experiência que seria um antídoto para ele. Como não há experiência, os seus alvos são idealizados, tanto negativa como positivamente, ou então são considerados indiferentes; tal idealização relaciona-se com necessidades psíquicas, em geral, não conscientes e, por isso, não intencionais dos preconceituosos. (CROCHIK, 2015, p. 24).

Talvez por isso, na escola, o preconceito em relação às pessoas com deficiência decorra da falta de uma convivência capaz de desconstruí-lo. Enquanto isso não se concretiza, os indivíduos podem expressá-lo de maneira agressiva e grosseira, manifestando ódio e hostilidade. Do mesmo modo, podem compensar a rejeição e, exagerando no apreço por determinadas características em detrimento da deficiência. Ambas as formas de manifestação do preconceito impedem o processo de inclusão na escola. O isolamento social, devido à pandemia, pode contribuir para a perpetuação do preconceito, pois para garantir a integridade à vida, houve o bloqueio do convívio já estabelecido de algum modo.

## Método

A escola, de grande porte, lócus desta pesquisa, fica situada em Salvador (BA) e atende a uma população de classe economicamente baixa. Para preservá-la, a instituição será chamada, neste trabalho, de Escola Jardim. A referida escola funciona em regime parcial, oferecendo o Ensino Fundamental I nos turnos, matutino e vespertino. Em 2019, foram 476 estudantes, distribuídos em dois turnos, sendo 237 no matutino e 239 no turno vespertino. Entre essas, foram identificadas 30 crianças com deficiência. Em 2020, esses dados pela escola não foram concluídos devido à suspensão das aulas, logo no início da pandemia, quando apenas o setor administrativo foi mantido em funcionamento.

A Escola Jardim foi fundada em 4 de setembro de 1969 e reconstruída em 2015, estabelecendo-se com boa infraestrutura: 11 salas de aulas, cantina e refeitório, uma quadra descoberta, quatro banheiros infantis, quatro banheiros de adultos, biblioteca, sala de multimídia, sala de professores, secretaria, uma sala de atendimento para estudantes e família

e sala da direção. Não possui SRM e não oferece AEE.

Conhecer um pouco da estrutura e organização da escola é preciso para entender a realidade abordada e os percursos que levaram a traçar os objetivos propostos pela gestão dessa unidade, listados no início do trabalho.

Segundo Minayo (2002), a metodologia diz respeito ao caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Neste trabalho, escolheu-se o tipo de pesquisa qualitativa porque, na concepção de André (2013, p. 96):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Sendo assim, o caminho percorrido envolve a narrativa (auto)biográfica, pois para Abrahão e Frison (2010), a biografização é um processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra. E, ao narrar a própria experiência, ressaltando processos formativos e aprendizagens, os profissionais envolvidos se transformam.

O dispositivo de produção de informação, caso do relato de experiência apresentado neste estudo, traz então essa narrativa (auto)biográfica, que, como esclarece Passeggi e Souza, (2017, p. 9), permite ao ser humano “[...] configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência” para contar a história de sua vida, de algo vivenciado em um momento qualquer.

A narrativa, no caso, é feita pela colaboradora desta pesquisa, uma vice-gestora, chamada ficticiamente de Flor, a fim de preservar sua identidade. A narrativa (auto)biográfica de Flor parte do registro escrito feito por ela em

um caderno de pauta, numa espécie de diário da gestão escolar e compreende o período anterior e atual do isolamento social adotado por causa da COVID-19.

O processo de análise das informações produzidas pela colaboradora foi organizado em três momentos, atendendo, com base em Souza (2006, p. 79) e Meirelles (2015 p. 289), três etapas, a saber: “Etapa I: Mapeamento das análises ou Narrativas/leitura cruzada; Etapa II: Leitura Arqueológica ou Leitura temática-unidades de análise descritivas; e Etapa III: Leitura Interpretativa/Compreensiva ou Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*”. É importante salientar que esses três momentos se aproximam e dialogam entre si, mas também são singulares.

No primeiro momento do caminho ou Etapa I, foi realizada a leitura global das narrativas da vice-gestora, mapeando elementos que ajudaram a descrever as ações realizadas e os possíveis resultados destas antes e durante o isolamento social.

No segundo ou Etapa II, objetivou-se construir as unidades de análise temática presentes nas narrativas. Portanto, essa organização priorizou compreender e interpretar o texto narrativo, “[...] uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito” (SOUZA, 2014, p. 44).

Dessa forma, obtiveram-se as seguintes unidades de análise: I) identificação e acompanhamento das crianças com deficiência presentes na unidade educacional; II) interação entre a gestão e as famílias dos estudantes com deficiência antes e durante o isolamento social; III) implantação do NAI e atuação na pandemia.

Na última fase ou Etapa III, foi realizada uma leitura interpretativa/compreensiva da narrati-

va, pois, de acordo com Meirelles (2015, p. 290): “[...] Nesta etapa, o pesquisador identifica, nas narrativas, modos de apreensão e a interpretação vividos pelos sujeitos – narradores, construindo um ‘desenho hermenêutico’, a partir das significações das experiências e do processo de (re)configuração de si/autopoiese”.

Após as três etapas, o objetivo principal – analisar o impacto antes e durante o isolamento social das ações da gestão escolar no processo de inclusão de estudantes com deficiência numa Escola Municipal de Salvador (BA) – pôde ser apreciado.

Para o reconhecimento da identidade e acompanhamento das crianças com deficiência presentes na escola, estratégias de análise das atividades e pareceres diagnósticos foram retirados da narrativa da colaboradora. Juntou-se a isso a escuta sensível de Flor sobre os relatos das professoras das classes comuns, bem como o levantamento dos dados dos estudantes no sistema de matrícula da prefeitura.

Para identificar a interação entre a gestão e as famílias dos estudantes com deficiência, foi pinçada da narrativa da colaboradora a forma como os registros de atendimento às famílias se deu em 2018. A análise disso indicou a falta de acompanhamento sistemático e contínuo. Muitas famílias não retornavam e não buscavam os acompanhamentos indicados pela escola. Somente com a implantação do NAI, em 2019, foi assegurada avaliação e iniciado acompanhamento para 13 crianças, ações mantidas em tempos de pandemia para algumas crianças.

Por fim, segundo a narrativa da colaboradora, para implantação do NAI, foram elaborados instrumentos que permitiram acompanhamento sistemático dos estudantes como dia para reunião, a fim de saber mais sobre demandas dos estudantes e suas famílias, e apoio aos docentes. Em 2020, com o isolamen-

to social, o NAI manteve essa interação, ainda que de maneira tímida.

## Resultados

Flor é vice-gestora na unidade Escolar Jardim há dois anos. Ao assumir a gestão, verificou que não havia acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência, muito menos documentos e arquivos que favorecessem o entendimento e observação apurada da situação dessas crianças ao longo do percurso escolar, numa realidade inclusiva. Flor comenta após inquietações e diálogos entre as gestoras, em 2019, sobre como poderiam promover o processo de inclusão na escola, surgindo então a ideia do NAI. Esse núcleo é tocado pelas gestoras e por duas professoras readaptadas para planejar e articular ações de apoio às crianças e às famílias na escola.

Flor comenta que, num primeiro momento, a equipe gestora reuniu as professoras do NAI para definir atribuições, explicitar a proposta, os objetivos e criar o núcleo. Depois, as professoras do NAI e a equipe gestora planejaram os instrumentos necessários para identificar, avaliar e acompanhar os casos de estudantes em situação de inclusão da escola. Logo, buscaram um modelo de relatório para professor da sala regular, disponibilizado pela prefeitura; criaram o instrumento de registro das reuniões do NAI com as famílias; e implantaram o Instrumento Pacto com a Família, firmando o compromisso da família com o processo de aprendizagem da criança. Também criaram um modelo de parecer do aluno com deficiência para encaminhamento às instituições. A fim de alinhar a proposta, foram reunidos os coordenadores, professores, auxiliares de desenvolvimento infantil e a equipe do NAI.

Através do sistema de matrícula e dos relatos dos professores, teve início o processo de realização de atividades diagnósticas de

aprendizagem e produção de relatórios pelas professoras da sala de aula regular. O objetivo voltava-se à identificação dos casos de estudantes que necessitam vivenciar situações de inclusão.

No sistema de matrícula, foram buscados os estudantes cadastrados com deficiência. Esse panorama levou à identificação dos estudantes com deficiência na escola e facilitou a busca por estratégias para dinamizar o trabalho junto às famílias e instituições parceiras. Foram encontradas, na escola pesquisada, 30 crianças como público possível da Educação Especial. Destas, 12 com laudo e acompanhamento. Com a atuação do NAI, das 30 crianças com deficiência, das quais apenas 12 tinham acompanhamento terapêutico, obteve-se apoio para mais 13 crianças. “Terminamos o ano letivo com 25 crianças assistidas: duas estão no 1º ano; oito no 2º; cinco no 3º; seis no 4º ano; e quatro no 5º ano”, avalia a colaboradora, acrescentando que dos 30 estudantes, 25 são do sexo masculino e cinco do feminino.

Após esse momento, o desafio do caminho, de acordo com a colaboradora, foi o de enlaçar as famílias, convidando-as para os encontros. Com isso, se pode conhecer melhor o percurso do estudante com deficiência até se matricular na escola e quais deficiências a serem atendidas: intelectual, sensorial ou física.

Infelizmente, de acordo com Flor, a equipe do NAI encontrou dificuldades nesse caminhar. Muitas famílias não compareceram ou demoraram a comparecer; outras informaram não ser possível buscar diagnóstico clínico e acompanhamento em instituição especializada. Algumas famílias, talvez por falta de conhecimento, relataram que a deficiência era “coisa de família” ou simplesmente preguiça. Contudo, diálogos foram iniciados para buscar novas possibilidades ao desenvolvimento das crianças.

Outro ponto importante para o sucesso dessa proposta foi a organização da equipe

do NAI, com o propósito de buscar parcerias com instituições gratuitas para avaliação e acompanhamento, além de criar uma lista de contatos para oferecer às famílias. Flor declara que as famílias não conseguem, muitas vezes, encontrar sozinhas as instituições de atendimento clínico, fisioterapêutico, psicológico, fonoaudiológico e psicopedagógico. Contudo, com a orientação e acompanhamento das professoras responsáveis pelo NAI, as famílias sentiram mais confiança, fortalecendo-se na busca de atendimento para seus filhos.

Após todas as discussões da equipe, Flor enfatiza que a gestão e as professoras do NAI perceberam a necessidade de organizar um espaço físico para acolher as crianças em suas demandas, utilizando tecnologias e recursos multifuncionais. Foram então criados alguns materiais que pudessem ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência. Vale ressaltar que não se trata de um espaço para segregar as crianças. Esse espaço recebe todas as crianças da sala para utilização de jogos e outros materiais, além de subgrupos e crianças, individualmente, para desenvolver atividades orientadas, sempre pela professora regente e a auxiliar de desenvolvimento infantil. Esses momentos ocorrem no turno regular da criança.

Flor, em seu relato, diz que após a criação do NAI, reuniões com as famílias, palestras e todas as discussões, percebeu que os educadores da escola demonstraram ter ressignificado seus conceitos sobre inclusão. Houve, segundo expõe, a diminuição da angústia no olhar do professor quando recebia uma criança com deficiência em sua sala, talvez pelo receio de não conseguir apoiá-la. Os educadores perceberam que não estavam sozinhos e as demandas junto à gestão eram ouvidas e atendidas dentro das possibilidades. O elo entre os educadores se fortaleceu nesse processo de cooperação e parceria. As auxiliares

de desenvolvimento infantil compreenderam a importância do papel desempenhado e buscaram interagir mais com as crianças, notando o potencial de aprendizagem destas.

A gestão de Flor teve continuidade em 2020 e, para isso, houve planejamento na expectativa de tocar o trabalho junto aos estudantes com deficiência, buscando parcerias para efetivação de ações novas e pertinentes. Dentre estas: a formação, em serviço, para os professores; o desenvolvimento de novos materiais didático-pedagógicos para o trabalho com as crianças; acompanhamento do censo escolar; criação do grupo de apoio Entre mães – para o fortalecimento da rede de comunicação com mais diálogos entre famílias/responsáveis; e a implantação de AEE.

Com as determinações feitas pelo Decreto Municipal nº 32.256/2020<sup>2</sup> para conter o avanço da pandemia do COVID-19, as aulas foram suspensas em março e os planos de Flor foram postergados em parte. Até porque, no contexto da pandemia, segundo Flor, existe grande preocupação com a preservação da vida relacionada também ao retorno dos estudantes com deficiência, já que algumas crianças podem apresentar comorbidades, enquanto outras não necessitam de adequações em função do tipo de deficiência. Sendo assim, o retorno dos estudantes com deficiência será analisado caso a caso. Portanto, a gestão está estudando e procurando adequar o espaço escolar para cumprir as exigências da Organização Mundial de Saúde (OMS) e os protocolos locais relativos aos cuidados para retomar aulas presenciais, buscando processos formativos, nesse sentido, para os educadores.

Todavia, Flor relata que, mesmo em meio às incertezas desse período de pandemia, a

2 Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2020/3231/32317/decreto-n-32317-2020-dispoe-sobre-novas-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid-19-no-ambito-do-municipio-de-salvador>.

gestão conseguiu se articular para realizar algumas ações junto aos estudantes, sem e com deficiência, e suas famílias, enviando atividades e mantendo contato telefônico com os responsáveis.

Segundo Flor, infelizmente, a pandemia evidenciou a desigualdade social, pois mesmo com todo o avanço da tecnologia, a continuidade das aulas na rede pública com ensino a distância, na sua escola, não foi possível para todos, pois aparelhos móveis, computadores e internet continuam a ser privilégios de poucos. Logo, a maioria de seus alunos não teve esse acesso virtual.

Contudo, através da Secretaria Municipal de Educação, atividades impressas passaram a ser distribuídas semanalmente e entregues aos responsáveis para serem feitas em casa pelas crianças e devolvidas à escola. A gestão, juntamente com as professoras do núcleo, agregou a essas atividades kits pedagógicos para crianças com deficiência, porque esses estudantes demandam atividades mais sensoriais e sinestésicas, ao ver da gestão. O kit, visando inclui-las nesta nova rotina, inclui massa de modelar, giz de cera, cola colorida e papéis.

Nesse contexto de pandemia, outra ação significativa do NAI tem sido o contato telefônico, a fim de apoiar, informar e acolher as famílias de modo geral. Esse contato por telefone, alguns mantidos por Flor, a surpreendeu. De acordo com ela, algumas famílias das crianças com deficiência demonstraram apreço pela iniciativa, talvez porque, devido as ações do NAI, já existia um enlaçamento entre essas famílias e a escola, fato que a comoveu em particular.

## Analizando o percurso de flor

Se pode notar, pela narrativa de Flor, que a partir dos instrumentos elaborados e ações

planejadas, foi possível em 2019, ano anterior à pandemia, identificar e acompanhar diariamente aspectos relacionados a essas crianças, como: frequência, reuniões e retorno das famílias sobre os atendimentos clínicos e psicopedagógicos, bem como atendimento às demandas das professoras e o diálogo reiterado com as instituições parceiras. Essa organização é imprescindível ao sucesso da gestão, pois como afirma Tezani (2009):

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Sendo assim, o envolvimento da gestão escolar, com objetivos definidos, ações planejadas e instrumentos eficazes, mostra-se essencial para estabelecer processos inclusivos na escola. Esse acompanhamento refletiu no bom resultado obtido, ao final de 2019, pois das 30 crianças com deficiência, das quais apenas 12 tinham acompanhamento terapêutico, obteve-se apoio para mais 13 crianças. “Terminamos o ano letivo com 25 crianças assistidas”. Esse levantamento, segundo Flor, proporcionou-lhes maior visibilidade e, por conseguinte, melhor acompanhamento e planejamento das ações.

De acordo com o relato de flor, a partir do trabalho desenvolvido pelo NAI em 2019, muitas famílias passaram a compreender melhor a deficiência e a importância da intervenção precoce, com atendimento educacional e clínico para cada caso, favorecendo a inclusão das crianças com deficiência. As famílias atendidas, trouxeram, a seu ver, retorno para a escola na forma de laudo ou relatório, com orientações e sugestões que tornaram mais efetivo o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nesse processo, as famílias

tornaram-se parceiras da escola e os diálogos e trocas foram mais frequentes o que favoreceu, em 2020, durante a pandemia, maior interlocução entre os envolvidos. Como colocam Portela e Almeida (2009, p. 157):

[...] no âmbito das relações entre família e escola, torna-se fundamental assumir um compromisso de reciprocidade entre elas. De um lado, encontra-se a família, com sua vivência e sabedoria prática sobre seus filhos. De outro, a instituição escolar, com sua vivência e sabedoria a respeito dos seus alunos. Todavia é preciso entender que esses mesmos alunos são também seus filhos, e que os filhos são os alunos. Dito de outra maneira, deve-se às duas instituições básicas das sociedades o movimento de aproximação, num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidade.

Entender instituições essenciais como família e escola para a formação inicial das crianças como não antagônicas, mas sim complementares, é a chave do desenvolvimento integral dos estudantes com ou sem deficiência e do sucesso inclusivo, baseado justamente na parceria família-escola. Obviamente, os desafios ainda são inúmeros para fortalecer a cultura inclusiva na escola, pois muitas famílias desconhecem seu papel. Necessita-se, portanto, de mais estudos, formações na área e adaptações curriculares. Isso porque, muitas vezes os educadores se veem sozinhos, lutando pela inclusão na escola e dentro da sociedade.

De acordo com Paulon (2005, p. 35), “[...] a inclusão educacional é um processo complexo, que encontra diferentes matizes, transformando cada situação em caso singular e fazendo com que as propostas utilizadas em um determinado contexto necessitem de reformulações e reconfigurações em outros”.

Para a gestão, segundo a experiência do Núcleo, compreender e seguir os processos de acolhimento, orientação e acompanhamento das ações das famílias, revela-se fundamen-

tal à proposta de inclusão. Do mesmo modo, outros fatores mostram-se essenciais à gestão inclusiva, como buscar formação e orientação para os educadores e conhecer cada criança em sua singularidade. Ou seja, muito mais que produzir registros, formar profissionais e administrar espaços, os gestores e demais envolvidos devem atuar como incentivadores de pessoas, apoiando-as a continuar, com ou sem deficiência, na luta pelos seus direitos, e esse desafio aumenta mais ainda em tempos adversos como o de pandemia. Flor revelou ter preocupações sobre o processo educacional.

Em relação ao AEE, ainda não ofertado nessa unidade, a gestora destaca como essencial ao processo de inclusão dos estudantes. O serviço deveria ser uma opção no contraturno e na própria escola, pois como esclarece Ropoli (2011, p. 18):

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Dessa forma, a gestora poderia agregá-lo à sala de recurso multifuncional ou realizar o AEE no espaço do NAI, uma vez que o atendimento pode eliminar muitos obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência. O AEE: “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2011). E, talvez por isso mesmo, está nos planos de Flor para 2020/2021.

Em que pese todas as ideias e projetos para apoiar o processo de inclusão na escola,

o maior desafio no momento é, na opinião de Flor, o de planejar o retorno das aulas, tendo o cuidado de preservar o bem mais importante: a vida. Como instituição pública, a unidade seguirá o protocolo estabelecido. Contudo, na senda de uma gestão cuidadosa e inclusiva, na escola de Flor, estratégias já estão sendo traçadas para atender às particularidades de seus estudantes.

De acordo com Flor, o retorno das crianças com deficiência à escola deve ser avaliado caso a caso, observando as especificidades de cada uma. Logo, o bom senso da equipe gestora e pedagógica será de suma importância para o sucesso dessa ação. De acordo com Sime e Coutinho (2020), neste período de pandemia, os cuidados devem ser redobrados, principalmente porque as crianças podem não compreender a situação. Um grande desafio para as crianças com deficiência pode ser a necessidade de receber cuidados de outra pessoa. Daí a importância da gestão escolar, como pontua Flor, no sentido de garantir a formação da equipe escolar, visando atender aos estudantes neste processo que inclui bem mais que adequações higiênicas.

## Considerações finais

O caminho de Flor demonstrou ser na perspectiva de inclusão, cumprindo o objetivo proposto de analisar fatores que ajudaram a gestão na empreitada de promover a construção contínua de uma cultura inclusiva na escola, antes e durante a pandemia.

A implantação do NAI tornou mais efetiva a participação da gestão nos processos inclusivos, ampliando o olhar sobre a realidade da escola. Além disso, permitiu pensar ações mais precisas em torno das demandas escolares, sistematizando o trabalho. No entanto, Flor ainda precisa implementar o AEE, pois esse serviço é de suma importância na vida educa-

cional dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Pode-se notar que a existência de NAI na escola favoreceu o desenvolvimento de ações pontuais, também no período da pandemia, pois a gestão, através do processo de organização e acompanhamento dos estudantes com deficiência, já possuía um banco de dados. Além disso, através da interação com as famílias por meio das reuniões, já havia estabelecido o sentimento de confiança e acolhimento. Essa ação permitiu a manutenção do contato, agora telefônico, bem como o apoio a estudantes e famílias em isolamento social.

Parece claro que, muitas vezes, o preconceito, a falta de diálogo e conhecimento são os principais entraves ao processo de inclusão. Quando a busca pelo conhecimento, planejamento e reflexão de ações e diálogos é posta na pavimentação desse caminho, novas vias, como foi possível perceber, se abrem à possibilidade de processos inclusivos na escola, independentemente de suas características. Entretanto, há muito a ser trilhado, para que de fato, a escola inclusiva seja concretizada.

No entanto, sabemos que na esteira das incertezas que a COVID-19 traçou, de um ponto a outro do planeta, “[...] nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”, como profetizado no verso da canção que abre este texto. Portanto, é fundamental refletir e estar receptivo a novas possibilidades, resignificando a escola e as atitudes humanas em si, dentro de um contexto completamente modificado por um vírus sobre o qual ainda pouco se sabe.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. p. 1-28. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar, as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Editora Intersaberes. 2012.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311361132\\_O\\_QUE\\_E\\_UM\\_ESTUDO\\_DE\\_CASO\\_QUALITATIVO\\_EM\\_EDUCACAO](https://www.researchgate.net/publication/311361132_O_QUE_E_UM_ESTUDO_DE_CASO_QUALITATIVO_EM_EDUCACAO). Acesso: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 1. 05 de outubro de 1988. Seção 1.

\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 5, 02 de dezembro de 2004. Seção 1. Disponível na internet em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 5 maio 2020.

\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, p. 12, 17 de novembro de 2011. Seção 1. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [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). Acesso em: 23 jul. 2020.

\_\_\_\_. Lei nº 13.146, **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, p. 2, 06 de julho de 2015. Seção 1. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>> Acesso em 23 mar. 2016>. Acesso em: 15 maio 2020.

\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. A política de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análises. Araraquara: Junqueira & Marin

Editores; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a sua relação? P. 23-53. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs) **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas** – São Paulo, Cortez, 2015. (Coleção educação em direitos humanos.).

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Simone Bacellar; SANTOS, Rodrigo Costa dos; SILVEIRA, Denis Silva da.

Panorama da Acessibilidade na Web Brasileira. **RCA. Revista de Controle e Administração**, Florianópolis: SC, Universidade Federal de Santa Catarina, v. III, p. 206-235, 2007.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, FCUL – Departamento de Educação, vol. XVI, nº 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclusão.pdf> Acesso em: 4 abr. 2020.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. P. 1 – 23. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_rosangela\\_maria\\_henriques.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosangela_maria_henriques.pdf) . 2012. Acesso em: 4 abr. 2020.

IRM – Instituto Rodrigo Mendes. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico – Censo Es-

colar 2019. Brasília – DF. Janeiro 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 1º maio 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEIRELES, Mariana Martins. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises, p. 285-296. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. 1 ed., v I. Salvador: Edufba, 2015.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo de ensino educativo. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação, **III Congresso Internacional, trabalho docente e processos educativos**. Uniube, 2015, Uberaba: MG. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 1º maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação Continuada – Aula Magna Antônio Nóvoa. Entrevistador: RODRIGUES, Jerônimo. Canal Educação Bahia. **Vídeo Youtube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nio&t=29s>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>. Acesso em: 2 maio 2020.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Simone Mainieri Paulon; Lia Beatriz de Lucca Freitas; Gerson Sniech Pinho. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a deficiência. pp.46-63. **Póiesis Pedagógica**. V.10, n.1 jan/jun.2012.

PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais, p. 149-159. In: DIAZ, Félix et. al (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. organizadores. Salvador: EDUFBA, 2009.

REIS, Cristina de Araújo Ramos. Docência na Educação Superior – Cego e baixa visão – múltiplos olhares. 1.ed. V. 60. **Brasil Multicultural**, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2011. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, P. 10-16, mar./abr. 2002.

SILVA, Cláudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 29, n.3. p. 494-511, 2009.

SIME, Mariana Midori; COUTINHO, Gilma Correa (Coord). **Tecnologia Assistiva e o enfrentamento a COVID-19: orientações de higiene de higiene para dispositivos para pessoas com deficiência**. BERGAMIN, Bruna Pessin et. al (Orgs). Dados eletrônicos. Vitória: Ed. do autor, 2020. Disponível em: <https://demaisinformacao.com.br/wp-content/uploads/2020/06/CARTILHA-TA-x-COVID-19-TO-U-FES.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados

sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação Revista Santa Maria**, v. 39, n. 1, | p. 39-50. Jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si** - estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista on-line de política e gestão educacional**, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, n. 06, p. 41-61, 1º semestre de 2009.

Disponível em: [https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi6\\_artigothaitezani.pdf](https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi6_artigothaitezani.pdf). Acesso em: 23 maio 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas Especiais Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

Recebido em: 30/08/2020

Revisado em: 15/02/2021

Aprovado em: 30/03/2021

**Cláudia Paranhos de Jesus Portela** é pós-doutora em Educação pelo Programa de Educação da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, *Campus I* – Salvador. Membro do grupo de pesquisa: Educação Especial, Inclusiva e diversidade (Educid) do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB (Coordenadora). *E-mail*: [claudiaparanhos3@gmail.com](mailto:claudiaparanhos3@gmail.com)

**Cristina de Araújo Ramos Reis** é mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Coordenadora de Educação Especial da Secretaria de Educação (Seduc) de Feira de Santana (BA). Membro do grupo de pesquisa: Educação Especial, Inclusiva e diversidade (Educid) do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB. *E-mail*: [professoracristina.arr@gmail.com](mailto:professoracristina.arr@gmail.com)

**Flavia Cristina Souza Itaborai** é mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga, lotada na Prefeitura Municipal de Salvador, na Escola Municipal Agnelo de Brito. Membro do grupo de pesquisa: Educação Especial, Inclusiva e diversidade (Educid) do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB. *E-mail*: [flaviaitaborai@hotmail.com](mailto:flaviaitaborai@hotmail.com)