UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MEQUIAS PEREIRA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS NO NORDESTE PARAENSE

BRAGANÇA-PA
2021

MEQUIAS PEREIRA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS NO NORDESTE PARAENSE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos

BRAGANÇA-PA
2021

MEQUIAS PEREIRA DE OLIVEIRA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES TRADICIONAIS NO NORDESTE PARAENSE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará.

Data de aprovação: ____/____/_____

Conceito: _____

Banca Examinadora:

_____
Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos
Orientadora - UFPA

_____
Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza
Examinadora - UFPA

_____
Prof. Dr. Rogerio Andrade Maciel
Examinador - UFPA

Em memória de Orcirene Oliveira, minha querida avó materna, cuja contribuição foi fundamental para o meu trajeto de formação escolar. A Ela, eterna gratidão...

AGRADECIMENTOS

A vivência desta trajetória acadêmica só foi possível graças a contribuição de várias pessoas, em razão disso, gratidão é a palavra que traduz este momento. Primeiramente agradeço à DEUS pelas minhas capacidades e habilidades vitais. Em segundo lugar, mas não menos importante, pelas pessoas que colocou em meu caminho, com as quais partilhei essa experiência. A consolidação deste processo resulta do apoio de familiares, amigos(as) e professores(as) que contribuíram para que os obstáculos fossem superados.

Agradeço as pessoas que cuidaram da minha filha quando estive ausente, especialmente, suas avós e tias. À minha esposa Magda e filha Sabrina pelo apoio nas horas difíceis, principalmente, pela compreensão nos momentos em que não foi possível participar e cuidar das suas vidas, em função da rotina acadêmica. Também agradeço às amizades construídas no percurso, de modo geral, a Turma de Pedagogia 2016 e, em especial, ao grupo de trabalho (Roseli, Edson, Adriana e Taylon) com o qual dividi diversas experiências, alguns momentos de angústias e outros de muitas alegrias.

Agradeço aos professores(as) da Faculdade de Educação por compartilharem seus conhecimentos e pela paciência na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), sob a coordenação da Professora Dra. Ana Paula, e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB), coordenado pela Professora Dra. Raquel Amorim, da UFPA, Campus de Bragança, que possibilitaram valiosas experiências com a Pesquisa e a Extensão Universitária.

Aos professores(as) da Educação Básica da Rede Pública que me receberam em seus locais de trabalho durante os estágios e mostraram um pouco da sua prática pedagógica. De modo particular, agradeço as gestoras e coordenadoras das Escolas Brasiliano Felício – Tamatateua, Raimundo Martins – Bacuriteua, Américo Pinheiro – Quilombo do América e Tarcila Correa – Acarajó. Essas profissionais foram fundamentais para a materialização da pesquisa que deu origem a este Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço ainda às Professoras da Educação Especial das escolas investigadas, que apesar de não se constituírem como participantes diretas desta pesquisa, se disponibilizaram para contribuir com dados sobre o atendimento dos(as) estudantes com deficiência. Também agradeço ao Centro de Referência em Atendimento Terapêutico Educacional Especializado Moendy Akã, na figura da Professora Nazely Almeida, pelo fornecimento de dados referente ao atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência da Rede Municipal de Ensino de Bragança, necessários na fase inicial da pesquisa.

Por fim, agradeço a minha orientadora, a Professora Dra. Raquel Amorim, que no decorrer de dois anos partilhamos ricos momentos de aprendizado, propiciados pela Extensão Universitária e os estudos do NEAB/UFPA. Parceria que dentre outras produções, resultou na realização desta pesquisa e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Os diálogos propiciados pela Extensão Universitária foram frutíferos e resultaram em diversas produções como apresentações em seminários internacionais, artigos, capítulos de livros (e-book) e um livro produzido em parceria com outras vozes do campo acadêmico (cartilha – em fase final de editoração). Entre os trabalhos mais significativos destaco três:

O artigo intitulado *Tecnologias Assistivas na escolarização da Pessoa com Deficiência em Comunidades Quilombola e Pesqueira*. Com autoria de Mequias Pereira de Oliveira, Odinilton Pacheco de Deus e Raquel Amorim dos Santos. Publicado em: MONTEIRO, Solange Aparecida de Sousa. (org.). Ações e implicações para a (ex) inclusão 2. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2020. [e-book]. p. 220-233.

O artigo intitulado *Tecnologia Assistiva e formação de professores na extensão universitária*. Com autoria de Mequias Pereira de Oliveira e Raquel Amorim dos Santos. Publicado em: JORGE, Welington Junior; JUNIOR, Cecilio Argolo (org.). Da educação básica ao ensino superior: os desafios dos docentes no século XXI. [vol. II]. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. [e-book]. p. 78-93.

Por fim, a Cartilha *Tecnologia Assistiva para Pessoas Com Deficiência Visual e Intelectual: Comunidades Quilombola e Pesqueira da Amazônia Bragantina* (em fase final de editoração). O trabalho é uma produção coletiva e está sob a organização de Raquel Amorim dos Santos, Mequias Pereira de Oliveira, Simei Santos Andrade, Rita de Cássia Cabral R. de França, Ana Paula Vieira e Souza.

Mediante esses momentos de muito aprendizado, agradeço também a Pró-Reitoria de Extensão (Proex/UFPA) e o Programa Navega Saberes/Infocentros, pelo financiamento do Projeto de Extensão, o que viabilizou o pagamento das bolsas e, consequentemente, contribuiu para a realização desta pesquisa.

Gratidão a todos(as)...

"Gestão Escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...], de participação e compartilhamento [...], que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento [...]"

(LÜCK, 2009b, p. 24).

"A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento"

(BERSCH, 2017, p. 02)

RESUMO

Esta investigação objetiva analisar as representações sociais da Gestão Escolar sobre o uso de Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD em Comunidades Tradicionais no Nordeste do Pará. O estudo é de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006) com aplicação de questionários abertos (SEVERINO, 2007). Participaram da pesquisa seis gestoras e cinco coordenadoras de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino, localizadas em Comunidades Tradicionais do entorno da Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu, em Bragança-PA. A técnica utilizada no tratamento dos dados foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e a interpretação se ancorou nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2015). A discussão envolveu o diálogo entre autores do campo da Gestão Escolar, da Tecnologia Assistiva e documentos da Política Nacional de Educação Especial. Os resultados mostram que nas Comunidades Tradicionais a Gestão Escolar representa a Tecnologia Assistiva como recursos pedagógicos que promovem a acessibilidade e contribuem para o desenvolvimento socioescolar da PcD. Na concepção das participantes os recursos englobam jogos educativos, computadores, *softwares*, lupas, painel de Libras, materiais pedagógicos em Braille (formas geométricas, alfabetos, silabários), *datashow* e televisão. A PcD na ótica das coordenadoras e gestoras são sujeitos de direitos e devem acessar a educação escolar. Acreditam que inclusão escolar pode ser impulsionada por intermédio de estratégias pedagógicas e administrativas como a construção de projetos, trabalho coletivo, aquisição de Tecnologia Assistiva, formação continuada para os(as) professores(as), uso adequado dos recursos financeiros, cumprimento de normas, garantia de matrículas, encaminhamento da PcD aos centros especializados para avaliação e, dentro dos limites, com as modificações na infraestrutura e a efetivação da legislação vigente sobre a inclusão escolar da PcD. A investigação mostrou que a Tecnologia Assistiva não é sinônimo de inclusão da PcD, é apenas uma das alternativas que pode contribuir. Concluímos que a Tecnologia Assistiva não é um tema alheio ao trabalho da Gestão Escolar, contudo, a formação continuada é uma necessidade nas escolas, para maior esclarecimento dos(as) profissionais e melhor orientação da PcD, quanto à utilização. Inferimos que essas representações sociais se forjam no contexto da Educação Especial, a partir das relações estabelecidas com as PcD, mediante a participação nos espaços da escola, os procedimentos, os(as) profissionais e os recursos utilizados.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Tecnologia Assistiva. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This investigation aims to analyze the social representations of school management on the use of Assistive Technology in the schooling of DWP in Traditional Communities in Northeast Para. The qualitative approach was applied (CHIZZOTTI, 2006) with an application of open questionnaires (SEVERINO, 2007). Six managers and five coordinators participated in this research of four schools from Municipal Education Network located in Traditional Communities surrounding the Marine Extractive Reserve Caete-Taperaçu, in Bragança-PA. The content analysis was used in the treatment of data (BARDIN, 2016), and the interpretation was anchored in the assumptions of the Social Representation Theory (MOSCOVICI, 1978, 2015). The discussion was involved dialogue between authors from School Management, Assistive Technology, and documents from the National Policy on Special Education. In Traditional Communities, School Management represents Assistive Technology as pedagogical resources that promote accessibility and contribute to the socio-school development of DWP. The resources include educational games, computers, software, magnifying glasses, *Libras* (Brazilian Sign Language) panel, Braille pedagogical materials (geometric shapes, alphabets, and syllabaries), data show, and television in the participant conception. Disable people are subject to rights and must access school education according to the perspective of coordinators and managers. The pedagogical and administrative strategies can boost school inclusion through project construction, collective work, acquisition of Assistive Technology, continuing training for teachers, financial resources and their appropriate use, compliance with standards, enrollments guarantee, referral of the DWP to specialized centres for evaluation, with the infrastructure modifications, and the legislation implementation current on the school inclusion of the DWP. This research showed that Assistive Technology and DWP inclusion are not synonymous. It is just one of the alternatives that can contribute. The paper concludes that Assistive Technology is not a foreign subject to School Management work. However, training education is a need in schools, for greater clarification of professionals and better guidance for DWP regarding its use. Thus, social representations its origin in the context of Special Education based on the relationships established with the DWP through participation in the school spaces, the procedures, the professionals involved, and the resources used.

Keywords: School Management. Assistive Technology. Disabled Person.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área da Pesquisa. 34
Figura 2 – Escola Brasiliano Felício da Silva, Tamatateua, Bragança-PA. 35
Figura 3 – Escola Raimundo Martins Filho, Bacuriteua, Bragança-PA. 38
Figura 4 – Escola Américo Pinheiro de Brito, Quilombo do América, Bragança-PA. 39
Figura 5 – Escola Tarcila Corrêa da Gama, Acarajó Grande, Bragança-PA. 41
Figura 6 – Interface do *software IRAMUTEQ*. 47
Figura 7 – Noções de *corpus*, texto e segmentos de texto (STs). 48
Figura 8 – Interface com resumo da descrição do *corpus* textual na análise de CHD. 50
Figura 9 – Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* textual. 52
Figura 10 – Hipótese teórico-metodológica tridimensional em Serge Moscovici. 55
Figura 11 – Relação tridimensional nas representações sociais da Gestão Escolar. 118
Figura 12 – Mapeamento de conceitos e suas relações dentro das representações sociais 123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais. 80
Quadro 2 – Atribuições da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais. 83
Quadro 3 – A Gestão Escolar no contexto da escolarização da PcD. 85
Quadro 4 – Concepção sobre a relação entre a Gestão Escolar e a inclusão socioescolar. 87
Quadro 5 – Contribuição da Gestão Escolar para a inclusão socioescolar da PcD. 89
Quadro 6 – Concepção de inclusão social no Projeto Político-Pedagógico da escola. 90
Quadro 7 – Síntese das representações do eixo Gestão Escolar via *IRAMUTEQ*. 92
Quadro 8 – Entendimento da Tecnologia Assistiva nas escolas investigadas. 95
Quadro 9 – Adaptações, recursos de acessibilidade e/ou Tecnologia Assistiva que a PcD necessita para participar das atividades na escola. 97
Quadro 10 – Recursos que as escolas dispõem para ajudar na aprendizagem da PcD. 99
Quadro 11 – Formas de orientação da PcD para utilização da Tecnologia Assistiva. 100
Quadro 12 – Participação em processos de formação sobre o uso da Tecnologia Assistiva. 102
Quadro 13 – Principais fatores que dificultam o uso da Tecnologia Assistiva na escola. 103
Quadro 14 – Contribuição da SEMED para o uso da Tecnologia Assistiva nas escolas. 104
Quadro 15 – Síntese do eixo Tecnologia Assistiva, via *IRAMUTEQ*. 106
Quadro 16 – A escola se constitui como espaço de inclusão para a PcD. 109
Quadro 17 – Projetos de inclusão nas escolas das Comunidades Tradicionais. 111
Quadro 18 – Profissionais especializados que a escola dispõe para atender os estudantes com deficiência na escola e o acompanhamento do trabalho pela Gestão Escolar. 113
Quadro 19 – Principais barreiras que as escolas encontram no atendimento da PcD. 114
Quadro 20 – Síntese das representações sobre a PcD na escola, via *IRAMUTEQ*. 116

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
DA	Deficiência Auditiva
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IRAMUTEQ	*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*[1]
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
RESEX-Mar	Reserva Extrativista Marinha
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPA	Universidade Federal do Pará

[1] *Software* utilizado na fase de tratamento dos dados.

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS 13
2 METODOLOGIA 31
2.1 ÁREA DO ESTUDO 31
2.2 AMOSTRAGEM DA INVESTIGAÇÃO 34
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA 42
2.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS 44
3 GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: BREVE INCURSÃO CONCEITUAL 58
3.1 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 58
3.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR 66
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS 80
4.1 EIXO 1 – A GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS 80
4.1.1 Os sujeitos da Gestão Escolar 80
4.1.2 Atribuições da Gestão Escolar 82
4.1.3 Gestão Escolar e a inclusão da PcD 87
4.2 EIXO 2 – A TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS 94
4.2.1 Caracterização da Tecnologia Assistiva 94
4.2.2 A Tecnologia Assistiva nas atividades escolares 97
4.2.3 Formação e limites no uso da Tecnologia Assistiva 102
4.3 EIXO 3 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS 108
4.3.1 A inclusão da PcD nas escolas 109
4.3.2 Os profissionais especializados no atendimento da PcD 112
4.3.3 Barreiras no processo de inclusão da PcD 114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126
REFERÊNCIAS 130

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este estudo analisa as representações sociais da Gestão Escolar sobre o uso de Tecnologia Assistiva em escolas da Rede Municipal de Ensino, localizadas em Comunidades Tradicionais do entorno da Reserva Extrativista Marinha (RESEX-Mar) Caeté-Taperaçu em Bragança-PA. A pesquisa foi realizada nas Comunidades Pesqueiras de Acarajó, Bacuriteua, Tamatateua e no Quilombo do América. É um desdobramento do Projeto de Extensão *O uso das Tecnologias Assistivas para Professores da Educação Escolar Quilombola e Pesqueira de Bragança-PA*[2], do Programa Navega Saberes Infocentros e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (Proex/UFPA).

O Projeto promoveu ações para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem a partir da Tecnologia Assistiva na formação de professores(as) da Educação Escolar Quilombola e Pesqueira, com enfoque na produção de recursos pedagógicos assistivos para a Pessoa com Deficiência (PcD). Considerou a política de inclusão da UFPA que visa garantir o conhecimento a todos os grupos sociais, dentre eles, o de PcD das populações do campo, aqui representados pelas Comunidades Tradicionais Quilombola e Pesqueira. Esses povos apresentam heterogeneidades que se manifestam de múltiplas formas e envolvem elementos socioculturais, religiosos, étnico-raciais, de gênero, geracional, entre outros.

Comunidades Tradicionais, pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto nº 6.040/2007, se constituem como grupos que têm uma cultura diferenciada e as pessoas se reconhecem como tais. Possuem formas próprias de organização social, demarcam seus territórios e sobrevivem pelo uso dos recursos naturais. A interação entre os sujeitos e a natureza propicia a produção e a reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica desses grupos. O manejo dos recursos e as

[2] O Projeto de Extensão integra as atividades do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO), da UFPA, Campus Universitário Bragança, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos. As ações realizaram-se por meio de parcerias entre o NEAFRO/UFPA; a Escola de Teatro e Dança da UFPA; Escola de Aplicação da UFPA; a Faculdade de Educação (FACED/UFPA); a Secretaria Municipal de Educação (SEMED); o Centro de Referência em Atendimento Terapêutico Educacional Especializado Moendy Akã e as Escolas Américo Pinheiro de Brito e Raimundo Martins Filho, ambas da rede municipal de ensino de Bragança-PA. O Projeto discutiu a Tecnologia Assistiva articulada ao ensino e a pesquisa, visando contribuir com a qualidade da Educação Básica, por meio da formação de professores(as). A pesquisa permeou todos os processos de interação e interlocução com os sujeitos, haja vista que a produção do conhecimento se fez necessária em todo o percurso das ações extensionistas, tanto em relação à Tecnologia Assistiva no contexto educacional como sobre as Comunidades Tradicionais em que as escolas estão inseridas. Todo o processo evidenciou que é indispensável respeitar as formas vida dessas populações, bem como, garantir a escolarização dos(as) estudantes com deficiência das comunidades campesinas, Quilombola e Pesqueira (BRASIL, 2008a, 2012).

relações sociais envolvem conhecimentos, inovações e práticas passadas de uma geração para outra, sobretudo, pela oralidade (BRASIL, 2007, Art. 3º; DIEGUES, 2019).

Podem ser consideradas Comunidades Tradicionais os "[...] caiçaras, os sitiantes e roceiros tradicionais, comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas, os pescadores artesanais, os grupos extrativistas e indígenas" (DIEGUES, 2000, p. 22), os quais destacam-se pela cooperação social e por relações diretas com a natureza e no modo como se organizam. O processo de transformação da natureza resulta do trabalho coletivo, que é um dos aspectos fundamentais dessas comunidades, pois legitima, qualifica e possibilita a apropriação, a produção e reprodução da vida dos grupos sociais que nela habitam. Em grande medida, esse trabalho é realizado pelo uso de saberes tradicionais que não envolvem altos investimentos econômicos e industriais (BRANDÃO; LEAL, 2012; BRANDÃO; BORGES, 2014).

Para Brandão e Borges (2014, p. 10) a "autonomia" é outro elemento importante no modo de vida das Comunidades Tradicionais, que não deve ser vista como autossuficiência (independência). Segundo eles, essas comunidades se organizam articulando-se com outros espaços, com iguais características, e com a cidade. Isso se dá principalmente pelas relações de mercado (produção e consumo). Brandão e Leal (2012, p. 87-89) mostram que a identidade desses povos possui elementos relacionados à ancestralidade, à memória coletiva, ao manejo (uso) dos recursos naturais, à religiosidade e seus sistemas de representações (crenças), à territorialidade, descendência e pertencimento, às linguagens, aos saberes socializados, a luta pelos territórios e outras formas de enfrentamento e resistência, adotadas como forma de sobrevivência diante dos conflitos pelo direto à terra. Afirmam que além dos aspectos culturais relativos às Comunidades Tradicionais, elas se caracterizam "[...] por haverem no correr dos tempos criado, vivido e transformado padrões de cultura e modo de vida em que a luta, o sofrimento, a ameaça e a resistência estão no cerne da história" (p. 84).

As comunidades do entorno da RESEX-Mar Caeté-Taperaçu, *lócus* desse estudo, podem ser consideradas tradicionais pois apresentam nos seus modos de organização elementos inerentes aos povos tradicionais, sobretudo, porque sobrevivem de uma relação direta com a natureza pelo manejo dos recursos naturais (terrestres e aquáticos). Identifica-se que a principal fonte produtiva dessas comunidades advém do extrativismo (pesca artesanal, extração de caranguejo, etc.) e da agricultura (principalmente produção da farinha), dentre outras formas de produção como a extração de madeira dos mangues, o trabalho em olarias e o artesanato. Ao mesmo tempo, se relacionam com o espaço urbano pela organização política, atendimento em saúde, assistência social, educação, pequenas atividades de comércio, etc. (ABDALA; SARAIVA; MELO, 2012).

As atividades extensionistas foram pensadas para as Comunidades Tradicionais considerando as suas singularidades e as identidades que as constituem. Segundo Diegues (2000) aspectos como ancestralidade, territorialidade, religiosidade, temporalidade, saberes, cooperação social, a relação direta e constante com natureza, entre outros são bem demarcados. Nesse sentido à Extensão Universitária se efetivou pela produção do conhecimento a partir de relações dialógicas entre as experiências do contexto acadêmico e os saberes oriundos do cotidiano social (BRASIL, 2018; UFPA, 2005), o que representa o Projeto de Extensão da FACED/UFPA e os saberes do contexto escolar das Comunidades Pesqueira de Bacuriteua e Quilombo do América.

Segundo a Resolução nº 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para Educação Básica do campo, os(as) estudantes com deficiência do campo (povos quilombola ou pesqueiro), precisam ter os seus direitos educacionais assegurados. Os sistemas de ensino devem garantir os recursos e as adequações necessárias para que isso se efetive, de preferência em escolas comuns da rede de ensino regular. Além disso, as escolas devem oferecer apoio pedagógico, infraestruturas adequadas e os materiais necessários, como: livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, áreas de lazer e esporte, entre outros (BRASIL, 2008a, Art. 1º e 7º). Portanto, nenhum(a) estudante deve ficar excluído(a) da escola por causa da sua deficiência, pelo contrário é fundamental garantir que a Tecnologia Assistiva possibilite acessibilidade ao conhecimento escolar (BRASIL, 2020e).

A experiência do Projeto de Extensão mostrou que o uso de Tecnologia Assistiva nas escolas das Comunidades Quilombola e Pesqueira de Bragança-PA pode ser um caminho alternativo para melhorar a qualidade da aprendizagem da PcD. Ao utilizá-la a escola minimiza as barreiras que dificultam o acesso à informação, comunicação, ao conhecimento e à interação. Entretanto, apesar dos(as) professores(as) se mostrarem favoráveis à sua utilização, ainda encontram dificuldades relacionados à infraestrutura, recursos, planejamento, metodologia, formação continuada e turmas multisseriadas[3] (OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Por meio de diálogos com professoras[4], durante as ações extensionistas, se evidenciou que o trabalho da Gestão Escolar é fundamental para que se viabilize o uso da Tecnologia Assistiva no atendimento da PcD. Elas relataram que a gestão pode contribuir com o planejamento e a organização do espaço pedagógico, formação continuada no contexto da escola (no sentido de construir metodologias alternativas), aquisição de recursos assistivos ou

[3] Configuração em que mais de um nível (ou série) de ensino estudam na mesma turma, no mesmo horário.
[4] Observados pelos bolsistas do projeto a partir das conversas com professoras da sala regular e da sala de recursos multifuncionais. Ocorreram durante as visitas nas escolas das comunidades quilombola e pesqueira.

de materiais para sua produção, na articulação entre professor(a) da sala de recursos multifuncionais[5] e da sala comum, além de conversar com as famílias.

Discussões sobre a Gestão Escolar destacam que existe uma ralação entre os processos de gestão e a efetividade e ou consolidação das políticas educacionais (DOURADO, 2012). Nas últimas décadas, alguns estudos têm mostrado como se estruturam e quais os resultados alcançados pelos atuais modelos de gestão da educação pública. Ainda que analisada sob ângulos diferentes, uma questão bastante discutida, se refere à participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Isso é visto como uma forma de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico no ambiente escolar (LÜCK, 2009a; LIBÂNEO, 2013; PARO, 2017).

Argumenta-se que a democratização e a melhoria do acesso ao conhecimento escolar podem ajudar no desenvolvimento de todas as pessoas. Assim, a busca pela inclusão de todos os grupos sociais, sobretudo oriundos das camadas populares, se coloca também como objeto de discussão na perspectiva da gestão da educação (PARO, 2016b). No âmbito da Tecnologia Assistiva, Bersch (2009) indica que a Gestão Escolar tem um papel fundamental quando se trata da garantia dos recursos necessários para o atendimento dos(as) estudantes com deficiência. Na inclusão escolar desse grupo social os recursos assistivos podem ser mecanismos para democratizar o conhecimento e possibilitar a inclusão social (BRASIL, 2020e).

A inclusão da PcD deve ser um objetivo presente no planejamento das escolas e a forma como os processos pedagógicos acontecem precisa considerar que a diferença é parte integrante da natureza humana (MANTOAN, 2003). Cabe a Gestão Escolar, segundo Libâneo (2013), articular os meios necessários para a efetivação dos objetivos da escola e ressalta que estes devem buscar o desenvolvimento humano em sua dimensão histórica e cultural. Diante da PcD, ao proporcionar o uso da Tecnologia Assistiva, a escola contribui para a redução das barreiras que promovem a sua exclusão e dificultam o efetivo desenvolvimento humano desse grupo social (BERSCH, 2009; GALVÃO FILHO, 2009a).

A Gestão Escolar pode colaborar para a construção de uma escola inclusiva, quando atua no sentido de construir um ambiente de participação para todos(as) os(as) estudantes, com ou sem deficiência (SANTANA, 2015; TEZANI, 2017). Nas Comunidades Tradicionais onde o Projeto de Extensão foi desenvolvido percebeu-se que a Gestão Escolar ainda apresenta algumas dúvidas relacionadas à inclusão escolar da PcD, em específico, quanto ao uso da Tecnologia Assistiva. Nesse sentido, se questiona sobre os recursos que podem ser utilizados, as metodologias que podem ser desenvolvidas, as formas de avaliação, a maneira de conversar

[5] As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado - AEE (BRASIL, 2011, Art. 5º).

com as famílias dos(as) estudantes com deficiência, etc. Para Mantoan (2006) a construção de uma escola comum inclusiva precisa discutir todos esses elementos cuidadosamente.

Um dos principais instrumentos pelo qual a Gestão Escolar pode contribuir para construção de uma escola comum inclusiva é o Projeto Político-Pedagógico, pois possibilita a sistematização dos ideais da comunidade escolar. Nesse sentido, é fundamental a valorização de processos democráticos quando se busca uma educação inclusiva (ROPOLI *et al*, 2010). Assim, a Tecnologia Assistiva no contexto da Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais, precisa ser incorporada a um projeto de educação que valorize todas as identidades da escola e que os(as) estudantes com deficiência sejam vistos como pessoas dotadas de capacidades e potencialidades para se apropriarem do conhecimento escolar.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que visa garantir a escolarização da PcD, instituída em 2008, fomentou o discurso inclusivo nas escolas. Por outro lado, também trouxe desafios, tensões e incertezas quanto ao fazer pedagógico, indicando que é necessário considerar a inclusão como processo histórico, que exige superação dos aspectos segregativos que ameaçam a dignidade humana (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019). Ao verificarmos que a Tecnologia Assistiva é indispensável para garantir a participação da PcD na escola (BERSCH, 2009) e a Gestão Escolar tem um papel fundamental na efetivação das políticas públicas educacionais (DOURADO, 2012; LÜCK, 2017), ressaltamos que é necessário pensar em estudos como este para ampliar o entendimento dessa relação.

Para compreender como esse objeto de estudo é discutido na literatura científica, efetuou-se um levantamento de pesquisas relacionadas a essa temática, realizadas no período de 2015 a 2019. O recorte temporal foi definido considerando o período de implementação da Lei Brasileira de Inclusão da PcD (Lei nº 13.146), instituída em 2015. O documento reafirma a educação escolar como um direito fundamental e assegura que a Tecnologia Assistiva é uma alternativa importante para garantir a acessibilidade aos estudantes com deficiência e uma forma de possibilitar o desenvolvimento biopsicossocial (BRASIL, 2020e).

Utilizou-se três bases de dados. No primeiro momento verificou-se os Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação[6] (FACED/UFPA), Campus Universitário de Bragança. Posteriormente analisou-se trabalhos disponíveis no Banco Digital de Monografias (BDM/UFPA). Um repositório *online* que reúne monografias produzidas em diversos *campi*

[6] A produção da FACED/UFPA foi analisada diretamente via leitura dos títulos, a partir de uma lista fornecida pela secretaria da Faculdade, até o momento desse estudo as produções ainda não constavam no repositório eletrônico da UFPA. Em razão disso os números apresentados na tabela 1 aparecem praticamente iguais nos dois critérios, exceto os de Tecnologia Assistiva (TA), que apenas um trabalho apresentou o descritor no título. Os outros seis trabalhos abordam a TA pela discussão das salas de recursos multifuncionais

da UFPA. Nessa plataforma já é possível pesquisar aplicando filtros, como: período da publicação, autoria, descritor no título, entre outros. Entretanto, até o momento dessa pesquisa ainda não há filtros por áreas de conhecimento, o que deixa os resultados bastante amplos quando se busca pelos descritores e o recorte temporal.

Por fim, mapeou-se as produções, sobretudo os artigos, do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES). Esse repositório reúne produções em âmbito nacional e é avaliado por pares. Seu mecanismo de busca tem ferramentas que possibilitam a aplicação de variados filtros durante a pesquisa e isso facilita a delimitação de critérios, como: autoria, área de conhecimento, data de publicação, etc., além de possuir indexação com outras bases. O levantamento considerou os seguintes descritores: Gestão Escolar (GE), Tecnologia Assistiva (TA) e Aluno com Deficiência (AcD). Na tabela 1 apresentamos uma síntese resultante do estudo.

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico num período de cinco anos, em três bases de dados.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO - PERÍODO: 2015-2019									
Critérios	**Base de dados e descritores**								
	FACED/UFPA			BDM/UFPA			Periódicos CAPES		
	GE	TA	AcD	GE	TA	AcD	GE	TA	AcD
Recorte temporal	17	7	38	1267	1064	1752	1869	152	384
Descritor no título	17	1	38	114	20	199	167	56	20

Fonte: Elaboração própria, 2020.

O levantamento desses trabalhos, em síntese, resulta de três momentos principais. Inicialmente definiu-se o tema, a escolha dos descritores e os repositórios para buscas. No segundo momento efetuou-se as buscas pelas produções disponíveis. A primeira busca se deu pelo critério do recorte temporal e depois delimitou-se para os trabalhos que apresentaram o descritor no título. Em cada base de dados, a partir da leitura dos títulos, foram selecionados cinco trabalhos por descritores para a leitura do resumo. O terceiro momento corresponde análise dos resumos, a partir da qual se escolheu os trabalhos de maior proximidade com a temática dessa pesquisa, que somaram doze no total.

De modo geral, em todos os repositórios foram encontrados mais de 630 trabalhos considerando os descritores no título. A partir da leitura dos títulos foram selecionados 45 trabalhos para análise do resumo. Entre os trabalhos analisados constatou-se que apenas quatro pesquisas versam sobre a atuação da Gestão Escolar frente à inclusão escolar, incluindo uma que trata da Coordenação Pedagógica, o que representa um número ínfimo em relação ao

quantitativo de produções. Nenhum trabalho abordou a relação entre a Gestão Escolar e a Tecnologia Assistiva diretamente, nem a inclusão da PcD em Comunidades Tradicionais das áreas costeiras da Amazônia paraense.

Tezani (2017) investigou o que os documentos oficiais apresentam sobre a relação entre a Gestão Escolar e a proposta de Educação Inclusiva. Apontou que há uma escassez de trabalhos sobre o tema. Argumenta que inclusão escolar é um dos novos desafios impostos à Gestão Escolar, pois o paradigma da inclusão trouxe novas demandas para as escolas. Concluiu que a atuação dos(as) gestores é fundamental na construção de uma escola voltada para o atendimento de todas as pessoas e grupos. Acredita que a Gestão Escolar pode colaborar com a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar, além de promover ações que facilitem a comunicação.

Nascimento; Penitente e Giroto (2018) realizaram um mapeamento da produção científica sobre o papel da Gestão Escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, no período de 2008 a 2016. Os autores argumentam que o Brasil tem avançado nos dispositivos legais, resultado de movimentos sociais pela Educação Especial, e nesse cenário a Gestão Escolar ganha relevância, sobretudo, como dimensão mediadora do trabalho escolar e pela consolidação de políticas educacionais. O estudo evidencia que são poucas as produções que discutem, especificamente, esse tema. Portanto, ainda não apontam caminhos para a atuação da Gestão Escolar na organização escolar diante da Educação Inclusiva.

A pesquisa mostra que as investigações ainda abordam a Gestão Escolar diante dos(as) estudantes da Educação Especial de modo secundário e priorizam temas relacionados aos "[...] serviços de Educação Especial; educação inclusiva; formação de professores; práticas pedagógicas; acessibilidade; adaptação curricular; avaliação; perfil de professores da Educação Especial; políticas públicas; práticas colaborativas e direitos humanos" (Ibid., p. 20). O estudo indica que é fundamental ampliar essa discussão para melhor compreender o papel da Gestão Escolar na perspectiva da inclusão escolar.

O estudo de Silva (2018) discute sobre o papel da Gestão Escolar frente ao processo da Educação Inclusiva, considerando diferenças relacionadas às deficiências, raça, questões religiosas, gênero e ideologias. Foi realizado em escolas no Município de Abaetetuba-PA. Revelou que escolas de ensino regular precisam desenvolver uma cultura pautada nos direitos humanos e se voltar aos interesses da comunidade a que serve. Concluiu que a Gestão Escolar pode contribuir para inclusão quando busca eliminar as barreiras que impedem a escolarização de todo(as) os(as) estudantes.

Melo (2019) investigou historicamente as relações sociais que estruturam o trabalho de coordenador(a) pedagógico(a) e como implicam nos processos de aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Argumenta que as relações na história da sociedade de classes, juntamente com a divisão social do trabalho, corroboram para uma prática social educativa conservadora. Assim, essa dimensão do trabalho pedagógico tende a encontrar dificuldades para firmar-se no contexto escolar, considerando a orientação e a mediação com professores(as) atuantes com estudantes que apresentam DI.

A pesquisa de Ferreira (2018) também se mostrou relevante para dialogar com essa investigação. O estudo analisou como o modelo de Gestão Educacional assumida implica no desempenho de unidades escolares. Discute que historicamente as relações de poder hierarquizaram as relações e centralizaram o poder de decisão no contexto da escola, em grande medida, traços de um modelo baseado na teoria da administração empresarial. Concluiu que apesar da legislação indicar a Gestão Democrática para o contexto escolar, existem modelos diversos. Mostra que a gestão pode assumir modelos como técnico-científico, autogestionária, colegiada, interpretativa e a democrática-participativa.

É relevante porque a construção de escolas inclusivas, que possibilitem acesso ao conhecimento para todos os grupos sociais, sobretudo, para as PcD também se relaciona com a concepção de Gestão Educacional e Escolar adotada pelos sistemas e instituições de educação, básica e superior, assim, é urgente romper com modelos que favorecem a exclusão (BRASIL, 2006). Uma escola inclusiva precisa garantir as condições necessárias para que estudantes com deficiência se apropriem do conhecimento e a Tecnologia Assistiva é fundamental no processo (BERSCH, 2006). Nas Comunidades Tradicionais a Gestão Escolar também precisa favorecer o uso dessas tecnologias (BRASIL, 2008c, 2012, 2020c).

Na discussão da Tecnologia Assistiva em trabalhos do repositório da FACED/UFPA, apenas um trabalho apresentou o descritor no título. O referido estudo analisou o delineamento da formação continuada de professores(as) das salas de recursos multifuncionais da área urbana do Município de Augusto Corrêa-PA, considerando uso da Tecnologia Assistiva. Os resultados apontaram ausências de materiais pedagógicos, equipamentos, de formação continuada para a inclusão e para o uso de Tecnologia Assistiva. Identificou a necessidade de parcerias (entre docentes das salas de recursos multifuncionais e das salas regulares, bem como, com as famílias) para a concretização de um projeto de sociedade inclusiva que valorize as diferenças e a diversidade entre os grupos sociais (VIEIRA, 2018).

Considerando os demais repositórios, outros três estudos relacionados a Tecnologia Assistiva destacaram-se. Calheiros; Mendes e Lourenço (2018) realizaram uma incursão nas

produções acerca da Tecnologia Assistiva no contexto da educação brasileira. Analisam os conceitos, as práticas e as políticas que a legitimam no meio educacional. Ressaltam que existe um crescimento da produção de conhecimento teórico e prático sobre essas tecnologias no Brasil, mas concluem que existem pelo menos três grandes obstáculos relacionados ao tema. Identificam que há um grau de imprecisão no conceito atual, dificuldades no acesso aos recursos e ausência de formação dos profissionais que a utilizam.

Alves (2018) investigou docentes, coordenadores(as) e gestores(as) de nove escolas municipais da área urbana do Município de Santo Antônio do Tauá-PA, para identificar quais os conhecimentos e a forma que utilizam a Tecnologia Assistiva, com ênfase nos recursos de informática. Aponta que essa tecnologia representa um grande avanço para a inclusão e transformação social da PcD. Identificou que a grande maioria dos sujeitos não conhecem Tecnologia Computacional Assistiva e que esses recursos são subutilizados, em grande medida, pela ausência de formação continuada sobre esse tema em específico.

Blanco e Corrêa (2018) analisaram como a Tecnologia Assistiva vem sendo indicada nos documentos de orientação técnica e normativa do Ministério da Educação (MEC), de 2008 a 2015. A pesquisa mostra que nos últimos anos houve avanço na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva e essa tecnologia se destaca no contexto. Identificam a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores(as) bem como de pesquisas para delinear as necessidades de estudantes e suas demandas relacionadas ao uso dessa tecnologia. Concluem que os documentos de orientação técnica e normativa do MEC afirmam que a Tecnologia Assistiva contribui para a escolarização de estudantes que precisam de atendimento educacional especializado.

Para compreender os aspectos envolvidos na escolarização da PcD no ensino fundamental, destacou-se três estudos. Gomes (2015) analisou as perspectivas de atendimento relacionadas ao atendimento educacional especializado envolvendo a sala de recursos multifuncionais para verificar a inclusão de estudantes com deficiência no contexto atual. Identificou divergência entre o planejado e o que se efetiva bem como incompreensão sobre a função do atendimento realizado pela sala de recursos multifuncionais. Destaca que há necessidade de investimento em formação continuada para os(as) professores(as) que atuam no AEE e acrescenta que é fundamental um planejamento da gestão voltado para um trabalho colaborativo e coletivo.

Silva (2017) discute sobre os aspectos presentes na dinâmica da inclusão no ensino fundamental considerando uma turma regular. O estudo também apresenta a formação de professores(as) como um elemento necessário. Além disso verifica que a inclusão escolar

depende da parceria entre vários atores sociais, como o estado, os gestores, a família e professores(as). Conclui que a Gestão Escolar deve oferecer suporte ao professor(a) auxiliando-o(a) no cotidiano escolar, propiciar mais autonomia, disponibilizar os equipamentos e os recursos necessários para efetivação da escolarização dos(as) estudantes com deficiência em turmas regulares de ensino e garantir-lhes a permanência.

Ferreira (2019) analisou a maneira como vem ocorrendo o processo de inclusão da PcD em escolas do interior do Brasil e percebeu a necessidade de questionar a maneira como as políticas públicas educacionais vêm sendo aplicadas no contexto social. Verificou que ainda existem muitos entraves que dificultam a construção de uma escola inclusiva. A pesquisa mostra que ocorrem as matrículas na rede regular, entretanto o atendimento especializado ainda não se efetiva para todos(as). Dentre as conclusões destacou a necessidade de ampliar o uso de tecnologias na Educação Especial, incentivar a produção acadêmica sobre a temática, promover a formação continuada, ampliar a oferta do AEE para as escolas do campo, planejamento e acompanhamento pedagógico, etc.

Como é possível verificar, já existe uma preocupação em analisar o papel da Gestão Escolar diante da inclusão educacional, em específico, da PcD. As discussões sobre a Gestão Escolar na perspectiva da inclusão educacional se aproximam desse estudo porque o uso da Tecnologia Assistiva no ambiente escolar visa, sobretudo, a inclusão da PcD nas atividades, na interação social, na comunicação, lazer, etc. É, portanto, uma alternativa para o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento de estudantes com necessidades educativas específicas (BERSCH, 2006, 2009). Estudantes que pertencem as populações do campo (quilombolas ou pesqueiras) têm direito à Tecnologia Assistiva que lhes favoreçam e enriqueçam suas experiências escolares (BRASIL, 2008a, 2012).

Diante do exposto, justificamos a relevância acadêmica deste estudo, sobretudo, pela inserção de elementos relacionados às representações sociais da Gestão Escolar sobre ao uso da Tecnologia Assistiva nas escolas das Comunidades Tradicionais, ampliando as possibilidades de discussões no tange a escolarização da PcD. Segundo Sardenberg e Maia (2019) há poucos estudos sobre essas tecnologias no campo das representações sociais, menos ainda quando relacionada à Gestão Escolar, como mostra o levantamento apresentado.

As discussões a respeito da Gestão Escolar indicam que dentre as suas atribuições está, gerir a dinâmica cultural da escola; desenvolver métodos para organização, planejamento e a construção do Projeto Político-Pedagógico, sem perder de vista as diretrizes e as políticas públicas educacionais e os interesses da sociedade (LÜCK, 2009b). No âmbito da Tecnologia Assistiva isso pode se traduzir em ações que propiciem condições para o uso dos recursos,

serviços e (ou) metodologias alternativas para a PcD. Na escolarização dos(as) estudantes com deficiência a Gestão Escolar pode propor estratégias em diálogo com os(as) professores(as), acompanhar e avaliar a efetivação dos objetivos propostos no planejamento (Ibid.).

A Gestão Escolar (ou Administração Escolar), na representação de Paro (2012), se refere a forma como é racionalizado a utilização dos recursos disponíveis na escola, para que sejam realizados os fins a ela determinado (a formação de sujeitos históricos). Na mesma direção Libâneo (2013) argumenta que essa é uma atividade em que se mobilizada meios e procedimentos (pessoas, recursos materiais, financeiros e administrativos) para que a escola efetive seus os objetivos. Nessa concepção, o trabalho em gestão é uma atividade meio, mas, precisa estar condicionada a atividade fim da escola (processo de ensino e aprendizagem). Por isso, os objetivos da instituição devem ser claros no Projeto Político-Pedagógico, servindo como um fio condutor das práticas desenvolvidas na escola (PARO, 2017).

A Gestão Escolar, nesse estudo, é compreendida como uma dimensão do trabalho pedagógico pela qual se utiliza, de forma planejada e sistemática, de recursos materiais e do potencial humano para que se realizem os processos de escolarização (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2017). Em Lück (2009b, 2017) verificamos que as estratégias de uma gestão comprometida e competente podem implicar direcionamentos; estabelecer unidade, consistência e coerência a ação educacional. No caso da PcD, isso pode se manifestar por meio da construção de um Projeto Político-Pedagógico que favoreça o uso da Tecnologia Assistiva em função do direito às diferenças, à acessibilidade e à inclusão.

Entretanto, é preciso reconhecer os condicionantes internos e externos da Gestão Escolar como interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Da mesma forma, não se deve aceitar que as decisões da escola se pautem na vontade do gestor. A análise sobre a Gestão Escolar precisa assumir uma postura crítica, para não camuflar que a escola ainda reproduz algumas ideologias e, em certa medida, nega valores, direitos e legitima a injustiça social (PARO, 2016a, 2017). Considerando os artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que asseguram a educação como direito de todos, proporcionando desenvolvimento da pessoa para a cidadania e para o trabalho e, no caso das PcD assegura o AEE, é possível dizer que a escola legitima a injustiça social quando lhes nega o direito humano, histórico e fundamental ao conhecimento escolar que melhora as condições de vida (BRASIL, 2013b, 2020b).

Ao negar-lhes o direito ao conhecimento escolar, a escola nega a própria condição de humanidade histórica e cultural (LIBÂNEO, 2013). Por outro lado, ao possibilitar o uso da Tecnologia Assistiva a Gestão Escolar afirma direitos, possibilita acessibilidade, promove a inclusão e a participação nas atividades escolares e, consequentemente favorece o

desenvolvimento da PcD (BRASIL, 2020e). Para tanto, considerando Mantoan (2003, 2006), é importante que haja uma mudança de mentalidade em relação ao papel da escola e se estabeleça uma cultura de inclusão para todos os grupos sociais. No caso das PcD, o uso da Tecnologia Assistiva é um elemento fundamental nesse processo de inclusão.

O termo Tecnologia Assistiva representa uma área de conhecimento interdisciplinar que agrega produtos, equipamentos, serviços, estratégias e metodologias, com o objetivo de reduzir os impedimentos (temporários ou permanentes) existentes na vida das PcD (BRASIL, 2009b). A Tecnologia Assistiva busca, especificamente, melhorar a vida das PcD e isso pode ocorrer tanto no ambiente escolar como em outro espaço social (BERSCH, 2017). Sua principal finalidade é proporcionar ou ampliar habilidades funcionais, promover maior autonomia nas atividades diárias e possibilitar a inclusão social (GALVÃO FILHO, 2013).

Atualmente a Tecnologia Assistiva é representada como instrumento de acessibilidade e de garantia à escolarização de estudantes com deficiência. Tornou-se objeto de discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo das políticas públicas de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão da PcD, também conhecida como Estatuto da PcD, menciona que essa tecnologia pode ajudar em várias dimensões da vida diária como trabalho, esporte, lazer, reabilitação, educação, dentre outras (BRASIL, 2020e). De modo geral, indica que ela colabora para que a PcD participe de forma mais efetiva da vida familiar e social.

Na escola se constitui como instrumento de acessibilidade (facilitadores) no processo de aprendizagem dos(as) estudantes com necessidades educativas específicas (GALVÃO FILHO, 2013) e, consequentemente, colaboram com o trabalho docente. Entretanto, propiciar um ambiente favorável ao uso dessa tecnologia, a fim de minimizar ou superar as barreiras que dificultam a escolarização é um processo que exige tanto a participação da família quanto do sistema educacional (BRASIL, 2020e). Significa que a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar depende do empenho dos pais e ou responsáveis, secretários(as) de educação, gestores(as), coordenadores(as), professores(as) e demais profissionais da escola.

A Lei Brasileira de Inclusão da PcD e a PNEE demonstram que estudantes com deficiência são aqueles(as) que tem impedimentos de longo prazo, nos aspectos físicos, mental, intelectual e/ou sensorial, o qual deparando-se com barreiras na sociedade, tem a sua participação prejudicada, seja na escola ou no ambiente social (BRASIL, 2020e, 2020c). As barreiras são classificadas como arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, transportes, tecnológicas e comunicacionais. Segundo Bersch (2017) elas podem ser reduzidas ou superadas pelo uso da Tecnologia Assistiva.

Para que aconteça o efetivo atendimento da PcD é fundamental que se desconstruam ideários sociais que as representam de forma negativa e reconstruam representações sociais que as coloquem como pessoas de direitos e dotadas de potencialidade (MANTOAN, 2003). Frente a isso, a escola deve dispor de alternativas para garantir o desenvolvimento da sua educação, pela participação em todos os ambientes (BRASIL, 2011, 2020e). Segundo Libâneo (2013) a educação não acontece somente na sala de aula, ela ocorre em todos os espaços da escola, logo, é fundamental garantir a interação desses alunos nos diversos locais e com diferentes pessoas, para enriquecer as suas experiências.

A Gestão Escolar deve considerar que a escola é um lugar essencialmente composto pelas diferenças (étnicas, culturais, econômicas, sociais, etc.) e, portanto, ela precisa ser vista sempre na perspectiva da inclusão, garantindo acesso à educação para todos os(as) estudantes (MANTOAN, 2003, 2006). Nesse sentido, a organização e o planejamento escolar devem propiciar modificações, a fim superar as práticas que segregam e negam diferenças (BRASIL, 2006). O uso da Tecnologia Assistiva contempla as diferenças decorrentes das deficiências, em grande medida, estigmatizada no imaginário social. Em Sassaki (2009, 2011) é possível perceber que por muito tempo a PcD foi caracterizada como incapaz e isso resultou em diversos processos de exclusão, dentre eles, os escolares.

Na lógica inclusiva, à medida que a PcD é representada como sujeito de direitos e dotado de potencialidades, ancoram-se novas imagens e significados que permitem a criação de alternativas para garantir acesso à educação escolar. Galvão Filho (2009a) mostra que a Tecnologia Assistiva se caracteriza como uma dessas alternativas. No âmbito da Gestão Escolar surgem novas demandas, principalmente quanto a efetivação das políticas de inclusão, considerando o crescente número de PcD que acessam as escolas públicas brasileiras. Diante disso, pela análise dos elementos que dificultam o uso da Tecnologia Assistiva e, consequentemente, a inclusão de estudantes com deficiência nas Comunidades Tradicionais em Bragança-PA, destacamos a relevância social deste estudo.

Pensar a escolarização da PcD exige enfrentamento à modelos educacionais que deixam escola refém de sistemas excludentes, fruto de paradigmas que engessam e burocratizam o trabalho docente (GALVÃO FILHO, 2009b). Isso se coloca como um problema quando verificamos os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, referente às matrículas realizadas para a Educação Especial. O levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revela que foram efetuadas cerca 1,3 milhão de matrículas, das quais mais de 70% destinaram-se ao Ensino Fundamental. Números que representam um aumento de 34,4% em relação a 2015 (BRASIL, 2020a).

Os dados INEP mostram que o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades e ou superdotação cresceu em todas as etapas de ensino. Excetuando-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as outras etapas da educação básica apresentam mais de 89% desses estudantes matriculados em classes comuns. Observa-se que de 2015 a 2019 a matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial, com faixa etária de 4 a 17 anos e incluídos em classe comum, passou de 88,4% para 92,8% (Ibid.).

Somente no contexto paraense o INEP aponta que o número de matrículas da Educação Especial chegou a 50.239 em 2019, o que representa um aumento de 59% em relação a 2015. Os dados indicam que 48,6% dessas matrículas destinaram-se aos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2020h). Especificamente em relação aos estudantes com deficiência matriculados na Rede Municipal de Ensino de Bragança-PA, o levantamento realizado junto ao Moendy Akã/SEMED revela que foram matriculados(as) 420 estudantes em 2019.

Dados do Plano Municipal de Educação de Bragança mostram que no ano de 2015 a Rede Municipal de Ensino atendia 350 estudantes com deficiência matriculados na modalidade Educação Especial (BRAGANÇA, 2015b, p. 54). Percebemos, portanto, que o crescimento apontado pelo Censo Escolar de 2019 também se apresenta na região bragantina. O aumento na busca pela inclusão de PcD nas escolas comuns, segundo Baptista (2015), pode ser explicado como resultado de mudanças decorrentes do redirecionamento das políticas públicas educacionais de inclusão no contexto brasileiro.

O pressuposto de que as PcD devem estudar assim como qualquer outro grupo social pode ser encontrado em diversos documentos (BRASIL, 2013a). A Constituição Federal de 1988 orienta que toda pessoa tem direito a educação, com condições para o acesso e a permanência na escola, e no caso das PcD indica-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2020b, Art. 208). Na mesma direção, a Declaração de Salamanca de 1994, tida como importante documento na discussão sobre a inclusão da PcD, aponta que é fundamental garantir educação de qualidade para todos os(as) estudantes com deficiências no sistema de ensino regular (ARANHA, 2004).

Enquanto documento estruturante dos sistemas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, determina que os sistemas de ensino garantam aos estudantes com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização curricular específica e profissional capacitado a atender às suas necessidades. Espera-se com isso fomentar a inclusão de forma adequada nas escolas brasileiras e garantir os processos de ensino e aprendizagem nas turmas regulares (BRASIL, 2020g).

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução nº 2/2001, determinou que os sistemas de ensino matriculem todos os(as) estudantes com necessidades educacionais específicas, assegurando-lhes atendimento adequado e ensino de qualidade. Indicou que a Educação Especial deve considerá-los(as) em suas dimensões biopsicossociais e garantir a dignidade humana, a construção de identidade própria, reconhecer e valorizar suas diferenças. Por isso, as ações devem estimular as potencialidades em busca do desenvolvimento para o exercício da cidadania, da participação social, política e econômica (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica indicam que a Tecnologia Assistiva pode servir a fins educacionais, no sentido de possibilitar interatividade virtual, inclusive, na produção de linguagens. No processo de ensino e aprendizagem, pode ampliar as habilidades funcionais de estudantes com deficiência e estimular a autonomia e a participação (BRASIL, 2013c). A Lei Brasileira de Inclusão da PcD, por sua vez, apresenta a Tecnologia Assistiva como alternativa de promover a participação social nas várias dimensões sociais (familiar, saúde, lazer, educação, comunicação, trabalho) e, na escolarização é um instrumento de inclusão (BRASIL, 2020e).

As escolas que atendem às populações campesinas (seja quilombola ou pesqueira), precisam assegurar a PcD a escolarização, fornecendo os recursos e as adequações necessárias para que ela se efetive. Ao definir diretrizes, normas e princípios referentes à Educação Básica do campo, a Resolução nº 2/2008, no artigo 5º, determina que os sistemas de ensino adotem providências para que as crianças e os jovens que apresentam necessidades educativas especiais, também tenham acesso à Educação Básica, quando possível, em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008a).

Ao tratar sobre as condições de funcionamento, a Resolução destaca que as escolas do campo devem garantir, além do apoio pedagógico, as "condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo" (Ibid., Art. 7º). Do ponto de vista legal, fica evidente que nenhuma criança ou adolescente deve ficar excluído(a) do processo de escolarização, quando exigir adequação por parte da escola, em função de uma deficiência.

As escolas de Comunidades Quilombolas devem assegurar práticas pedagógicas que valorizem os aspectos culturais diferenciados desses grupos. O currículo precisa englobar as histórias de vida, em grande medida, marcadas por conflitos e lutas pelo direito à terra, as identidades étnico-raciais, à territorialidade, à educação, à memória e aos conhecimentos

tradicionais. Vidas que carregam as marcas do racismo em todas as suas dimensões, no trabalho, no lazer, na escola, na religiosidade, entre outras do cotidiano (BRASIL, 2012).

No que tange à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, as DCNs para a Educação Escolar Quilombola apontam que os sistemas de ensino precisam assegurar a acessibilidade pela garantia da Tecnologia Assistiva necessária, profissionais especializados, adequação dos prédios escolares, fornecimento de equipamentos, mobiliários, transporte escolar, bem como alimentação escolar e outros recursos necessários para efetivar a inclusão da PcD. Quando os(as) estudantes apresentarem dificuldades relacionadas a comunicação, lhes é garantida a utilização de linguagens e códigos alternativos como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Ibid., Art. 22).

No contexto da Gestão Escolar é de suma importância que todas as proposições voltadas para o AEE de estudantes da Educação Especial estejam articuladas ao Projeto Político-Pedagógico. O qual deve ser construído considerando práticas democráticas que propicie a participação coletiva da escola e da comunidade e, assim reflita os elementos culturais das Comunidades Tradicionais campesinas, pesqueiras e ou quilombolas, a identidade dos movimentos sociais quilombolas e do campo, discutindo alternativas para que a PcD participe ativamente na construção de uma escola inclusiva (BRASIL, 2002, 2012).

Nas Comunidades Tradicionais do entorno da RESEX-Mar Caeté-Taperaçu, em Bragança-PA, as escolas atendem estudantes oriundos(as) de famílias ribeirinhas, agricultoras, artesãs, pescadoras, marisqueiras e a Gestão Escolar precisa articular as políticas educacionais aos saberes tradicionais relacionados a pesca artesanal, ao extrativismo, a agricultura, ao artesanato e outros saberes ligados à vida no campo. E, dessa forma, contribuir para que a escola seja também lugar de pertencimento da PcD nessas Comunidades. Nesse sentido a Gestão Escolar pode ser uma articuladora no processo de construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir as tecnologias necessárias para inclusão da PcD (BRASIL, 2006).

É perceptível que há, no campo da legislação brasileira[7], uma representação sobre a Tecnologia Assistiva que a coloca como alternativa para o atendimento da PcD. Entretanto, Segundo Manzini (2012), é preciso ponderar que a tecnologia em si não eliminará os processos de exclusão na sociedade e, muito menos na escola. Acredita que é indispensável a atuação

[7] Considerando os direitos da PcD ainda é possível mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 2008b), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), entre outros documentos que lhes asseguram o direito a uma vida com dignidade e sem estigmas que promovam a exclusão.

humana nesse processo. Por outro lado, reconhece que há necessidade de uma atualização profissional para lidar com essas tecnologias, pois a falta dos conhecimentos necessários, diante delas, pode gerar prejuízos.

Um ambiente escolar inclusivo deve pensar para além do acesso. Deve garantir condições mínimas de participação, permanência e qualidade no ensino ofertado a todos(as) os(as) estudantes com ou sem deficiência (MANTOAN, 2003, MENDES, 2020). O empenho do coletivo escolar, bem como da família, é fundamental para que a PcD possa participar de modo qualitativo nos processos escolares. Destacamos, nesse contexto, a importância a Gestão Escolar como articuladora dos meios necessários para que isso se viabilize.

O interesse em compreender sobre o trabalho da Gestão Escolar no contexto da Tecnologia Assistiva se coloca como elemento subjetivo propulsor da escolha dessa temática de pesquisa. Espera-se que esse estudo viabilize uma incursão no universo teórico e empírico da escola, e que permita identificar como a Gestão Escolar ancora e objetiva o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD no cotidiano escolar. Soma-se a isso a necessidade em melhorar o processo de formação inicial via reconhecimento do ambiente escolar como espaço das diferenças e de formação humana.

Esta pesquisa se propõe a analisar os sentidos e os significados que a Gestão Escolar atribui sobre o uso da Tecnologia Assistiva no atendimento da PcD no contexto escolar. A análise ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici. O estudo tem como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais as representações sociais da Gestão Escolar sobre o uso de Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD em Comunidades Tradicionais no Nordeste do Pará?

Para responder à questão central do estudo apresentamos o seguinte objetivo geral: analisar as representações sociais da Gestão Escolar sobre o uso de Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD em Comunidades Tradicionais no Nordeste do Pará. Definimos como objetivos específicos: analisar as representações sociais da Gestão Escolar sobre as Tecnologia Assistiva na escolarização de PcD; investigar as imagens e os sentidos atribuídos pela Gestão Escolar sobre o uso da Tecnologia Assistiva; destacar a ancoragem e objetivação partilhadas pelos gestores(as) sobre o uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar.

A hipótese verificada caracteriza-se pela pressuposição de que a atuação da Gestão Escolar contribui de forma decisiva para o uso da Tecnologia Assistiva na escola, como uma alternativa para garantir acessibilidade à PcD no ambiente escolar, no sentido de ampliar as habilidades funcionais, promover mais autonomia e a participação nas atividades.

Essa pesquisa considera a Gestão Escolar na perspectiva da Gestão Democrática, em que, dentro dos limites, a participação da comunidade escolar (direção, coordenação, professores(as), estudantes e suas famílias, entre outros profissionais da escola) é compreendida como necessária para o direcionamento do trabalho nas instituições escolares (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2017). Nessa investigação, em específico, a Gestão Escolar será abordada sob a ótica da direção e coordenação das unidades de ensino. Assim, o termo gestora será utilizado como equivalente a diretora de escola.

Este estudo está estruturado em quatro seções principais. A primeira seção corresponde ao percurso metodológico que sustentou a pesquisa, aborda a área do estudo, a amostragem, as participantes da pesquisa, a coleta, o tratamento e a análise dos dados. Também apresenta, de forma breve, as noções de pesquisa qualitativa, análise de conteúdo e a Teoria das Representações Sociais. Conceitos que fundamentam esta investigação.

A segunda seção faz uma breve incursão conceitual sobre a Gestão Escolar e a Tecnologia Assistiva no contexto da escolarização da Pessoa com Deficiência e divide-se em dois momentos. O primeiro busca situar a concepção de Gestão Escolar na perspectiva inclusiva e o segundo apresenta a Tecnologia Assistiva na perspectiva da inclusão escolar. A discussão dos conceitos de Gestão Escolar e Tecnologia Assistiva se relaciona com as políticas de educacionais para inclusão da PcD.

A terceira seção denomina-se Representações Sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva na escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Tradicionais. Objetiva apresentar os dados da investigação e analisá-los a luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A análise divide-se em três eixos (Gestão Escolar, Tecnologia Assistiva e Pessoa com Deficiência), que são as categorias centrais do estudo.

O eixo 1 analisa a Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais (os sujeitos da gestão, atribuições e a relação com a inclusão da PcD); o eixo 2 discorre acerca da Tecnologia Assistiva nas escolas das Comunidades Tradicionais (caracterização da Tecnologia Assistiva, o uso nas atividades escolares e os aspectos da formação e limites na utilização) e o eixo 3 versa sobre a Pessoa com Deficiência no contexto escolar das Comunidades Tradicionais (a inclusão da PcD nas escolas, os profissionais especializados no atendimento da PcD e as barreiras no processo de inclusão da PcD). Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 METODOLOGIA

2.1 ÁREA DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada no município de Bragança, localizado no Nordeste do Pará, região Norte do Brasil. A região é banhada pelo oceano Atlântico e integra a área costeira da Amazônia paraense. Limita-se com os Municípios de Santa Luzia do Pará, Viseu, Augusto Corrêa e Tracuateua (PARÁ, 2011). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população bragantina passa de 128 mil habitantes e a média salarial no Município é cerca de dois salários mínimos, contudo, próximo de 49% da população vive com meio salário mínimo *per capita*. Considerando a educação básica, mais de 96% das pessoas com idade entre seis e quatorze anos estão inseridas em processos de escolarização (BRASIL, 2020d) [8].

Bragança é um dos municípios mais antigos e com grande relevância para Amazônia paraense, sua origem se relaciona com a história da colonização do território amazônico durante o período colonial (MAUÉS, 1967; RIBEIRO, 2018). O território se destaca por sua produção econômica, cultural, bem como pela tradicionalidade sobre a qual a população se organiza para a relação com trabalho, a religiosidade e o laser (PARÁ, 2011).

A relação com trabalho se manifesta de variadas formas. Atividades relacionadas ao extrativismo (sobretudo a pesca e extração do caranguejo), agricultura e a agropecuária destacam-se como os principais meios de produção (RIBEIRO, 2018), principalmente das populações do campo. Dentre outras ocupações encontramos o funcionalismo público (saúde, educação, infraestrutura, assistência social, etc.), comércio de bens e serviços, o artesanato, o turismo e outras atividades informais que contribuem para movimentar a economia na região costeira do Nordeste paraense (PARÁ, 2011, 2018).

O município fica às margens do rio Caeté, parte importante da hidrografia da região e possui uma extensão de aproximadamente 60 km (da nascente à foz). Na história do município o rio Caeté foi e continua sendo um dos principais meios de acesso e escoamento da produção de pescados da região (PARÁ, 2011). Ribeiro (2018) destaca que esse recurso hidrográfico é importante tanto para economia (transporte de mercadorias) quanto para as populações ribeirinhas que moram no seu entorno e isso faz da cidade um local estratégico para economia da região bem como para organização do modo de vida de uma parte da população.

[8] Dados da plataforma do IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/panorama. Acesso em: 28 mar. 2020.

O município apresenta grande potencial para o turismo, principalmente, em função do patrimônio histórico e cultural, material e imaterial, que Bragança tem (LOBATO, 2016). O local ainda preserva arquiteturas centenárias e também práticas relacionadas à religiosidade como a Marujada de São Benedito e o Círio de Nazaré. Existem ainda as danças como as quadrilhas juninas, o xote, boi-bumbá e cordões de pássaros que se constituem como exemplos de manifestações da cultura popular bragantina (PARÁ, 2011).

Ribeiro (2018) afirma que o município sempre teve um papel de destaque no cenário regional, tanto pela navegação costeira quanto pela estrada de ferro que favoreceu outras cidades da região como Belém e São Luís. Ele ressalta que o município possui um importante patrimônio histórico-arquitetônico e uma grande riqueza cultural. Aponta que Bragança disponibiliza serviços de educação superior de referência no Estado, tem um papel relevante nas atividades de pesca e de comercialização de pescado, quanto ao turismo, tem a praia de Ajuruteua que é uma das mais frequentadas do Pará.

Todos esses elementos fazem do município um importante elo de desenvolvimento das cidades próximas, dos pequenos povoados das intermediações, das populações do campo e das comunidades ribeirinhas, sobretudo, quando se trata da educação (RIBEIRO, 2018). Segundo Relatório da Secretaria de Estado de Turismo do Pará, Bragança conta com instituições de ensino técnico, tecnológico e superior (Instituto Federal do Pará e Universidade Federal do Pará), centro de educação profissional (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e outras instituições privadas. No caso da Educação Básica o município tem cerca de 175 escolas incluindo a rede estadual, municipal e particulares (PARÁ, 2018).

Especificamente a Rede Municipal de Ensino, na qual essa investigação foi realizada, é composta por 135 escolas, das quais aproximadamente 110 encontram-se em comunidades campesinas. A rede municipal é organizada por meio de polos (núcleos com pequenos grupos de escolas). Segundo dados do Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação[9], atualmente as escolas estão distribuídas em nove núcleos. A tabela seguinte mostra como estão distribuídas em seus respectivos polos.

[9] O levantamento realizado durante a Disciplina Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar, do Curso de Pedagogia da UFPA, realizado sob a orientação de professores(as) da UFPA, no período de 28 de agosto à 11 de setembro de 2019.

Tabela 2 – Distribuição das escolas por polos em Bragança-PA.

REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Polo	**Número de escolas**
Ajuruteua	16
Bragança (Sede do Município)	22
Campo de Baixo	06
Campo de Cima	05
Cacoal	37
Montenegro	26
Parada Bom Jesus	06
Treme	17
Total	**135**

Fonte: Departamento de Estatística da SEMED, 2019.

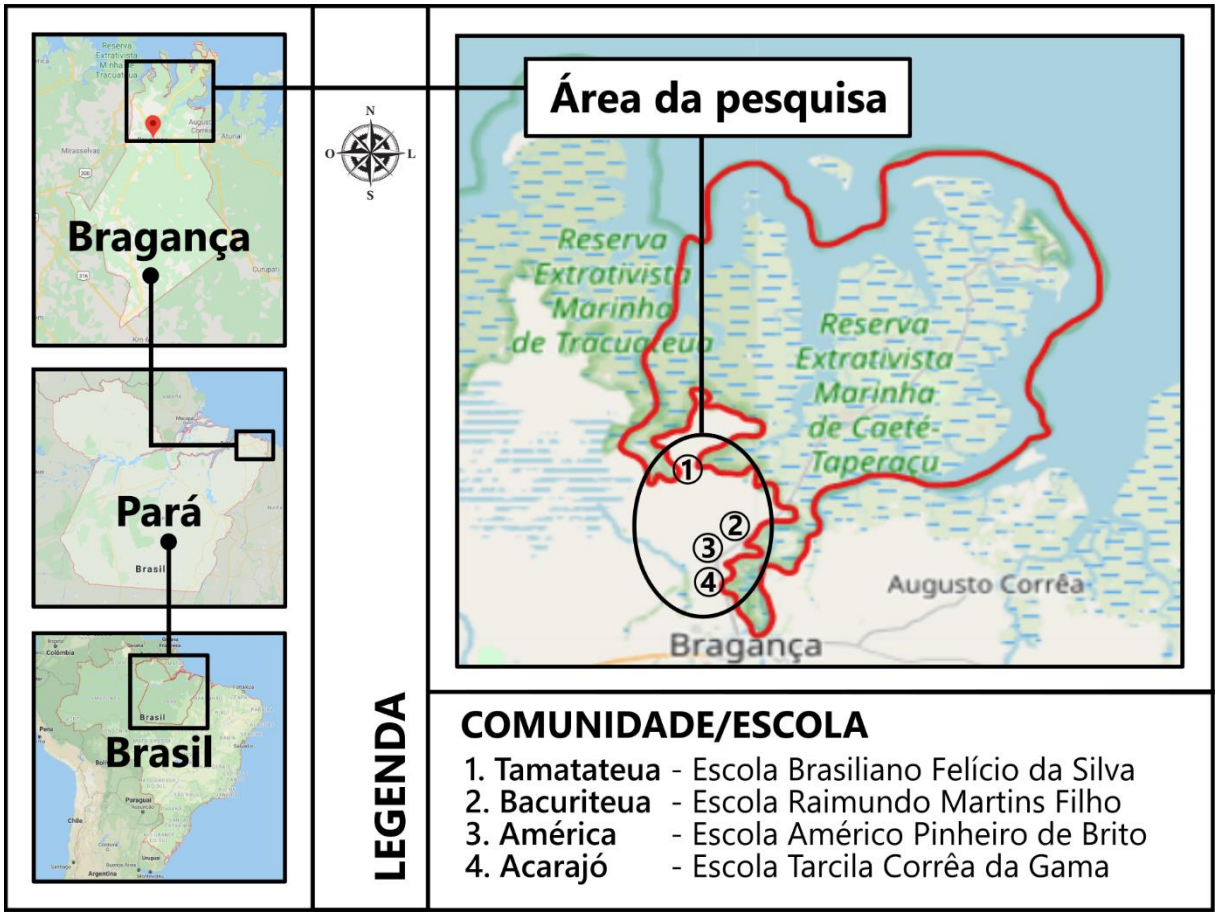
O polo Bragança, além das 22 unidades de ensino, engloba o Centro de Referência em Atendimento Terapêutico Educacional Especializado Moendy Akã. O órgão é vinculado à SEMED e responsabiliza-se pelo suporte às escolas que atendem estudantes da Educação Especial. Em 2019 a Rede Municipal de Ensino atendeu cerca de 18600 estudantes, dos quais 420 tem algum tipo de necessidade educativa específica em decorrência de deficiências[10].

Esse estudo aconteceu em escolas do polo Ajuruteua, em função das ações extensionistas ocorrem em duas delas, a Escola Raimundo Martins filho (Comunidade Pesqueira de Bacuriteua) e a Escola Américo Pinheiro de Brito (Comunidade Quilombola do América). A partir do Projeto de Extensão ampliou-se o contexto da pesquisa para outras unidades escolares, no intuito de compreender o trabalho da Gestão Escolar frente à Tecnologia Assistiva, pela análise de um contexto mais amplo, onde acontece atendimento de estudantes com necessidades educativas específicas, resultante de deficiências.

A figura 1 mostra a área de Bragança-PA onde a pesquisa aconteceu. Nota-se que o polo Ajuruteua reúne escolas do contexto da RESEX-Mar Caeté-Taperaçu. O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) caracteriza essa reserva como uma unidade de conservação federal de uso sustentável, localizada em Bragança-PA, com extensão territorial próximo de 42 mil hectares. Sua fronteira se dá ao Norte com o Oceano Atlântico, ao Sul com a cidade de Bragança, Viseu e Santa Luzia do Pará, a Oeste com Tracuateua e a Leste com o município de Augusto Corrêa (ABDALA; SARAIVA; MELO, 2012).

[10] Dados obtidos no levantamento realizado junto ao Moendy Akã/SEMED.

Figura 1 – Área da Pesquisa.



Fonte: Elaboração própria com base em Google Maps, 2020.

2.2 AMOSTRAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Entre as unidades escolares do polo Ajuruteua, selecionou-se cinco como *lócus* desse estudo, incluindo àquelas onde o Projeto de Extensão foi desenvolvido. Quatro situam-se em comunidades pesqueiras e uma em comunidade quilombola. Economicamente, nessa região, a população tem como meios principais de sobrevivência as atividades relacionadas ao extrativismo e a agricultura. A produção se dá a partir da extração do caranguejo, da pesca de peixes (maioria de forma artesanal), da produção da farinha de mandioca, entre outras formas de trabalho, como mostra o estudo de Abdala; Saraiva e Melo (2012).

A escolha se baseou em dados do Centro de Referência em Atendimento Terapêutico Educacional Especializado Moendy Akã, que permitiu identificar as escolas que atenderam o maior número de estudantes com deficiência em 2019. Posteriormente, abordou-se a gestão das unidades de ensino (gestoras e coordenadoras) sobre a viabilidade de participação no estudo. Incialmente todas as representantes abordadas se manifestaram de forma positiva à

participação, entretanto, de uma escola selecionada não houve retorno dos questionários. A seguir apresenta-se algumas características das escolas em que as gestoras e as coordenadoras colaboraram com a pesquisa, destacadas na figura anterior.

Escola Brasiliano Felício da Sila

A Escola Brasiliano Felício da Silva localiza-se na Comunidade de Tamatateua, uma área cercada por mangues e campos naturais, distante cerca de 18 quilômetros da sede do município de Bragança, com acesso pela Rodovia PA 458, que liga Bragança à praia de Ajuruteua. O Projeto Político-Pedagógico dessa instituição mostra que a comunidade tem próximo de 195 anos de fundação e seu nome se origina da palavra “Tamatá”, uma espécie de peixe da água doce, existente na região. O documento também indica que a Comunidade tem cerca de 1.520 habitantes, divididos em mais 400 famílias. Na figura 2 mostra-se a fachada da referida unidade de ensino.

Figura 2 – Escola Brasiliano Felício da Silva, Tamatateua, Bragança-PA.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

A Escola Brasiliano Felício da Silva pertence a Rede Municipal de Ensino e foi fundada em 1988. No período investigado, a escola contava com uma equipe de dezenove funcionários e uma infraestrutura com nove salas de aula, uma copa/cozinha, quatro banheiros – um adaptado para PcD, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de Informática, uma sala de leitura. Ainda não possui quadra para esportes.

No histórico da escola consta que a nomenclatura é uma homenagem a um dos antigos moradores da Comunidade que se destacou pelo incentivo e luta em favor da educação escolar,

inclusive, doou o terreno para construção da escola. Essa escola atende mais de 400 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nos turnos da manhã, tarde e noite com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu público se constitui de filhos de pescadores, extrativistas – tiradores[11] de caranguejo, lavradores, funcionários públicos, aposentados e pequenos comerciantes em geral.

Dentre os(as) estudantes dessa unidade de ensino, foi identificado junto a gestão um quantitativo de 32 estudantes com necessidades educativas específicas em função de deficiências. Segundo a professora do AEE, entre as deficiências apresentadas pelos(as) estudantes encontram-se a Deficiência Visual – DV (Baixa Visão), Deficiência Física – DF relacionada Paralisia Cerebral, Deficiência Intelectual – DI e Transtorno Global do Desenvolvimento. É importante ressaltar que menos de um terço desse público da Educação Especial não apresenta laudo médico comprovando o tipo de deficiência.

Esse quadro se repete nas demais unidades de ensino investigadas. No decorrer da pesquisa e das atividades extensionistas da UFPA, em conversas com as professoras do AEE, com as coordenadoras pedagógicas e também com as gestoras, verificou-se que as crianças e adolescentes quando apresentam dificuldades acima do esperado pela escola passam por uma avaliação mais detalhada com a equipe pedagógica a fim de identificar as possíveis causas do problema, classificadas como “características sugestivas” de determinada deficiência.

Essa avaliação envolve a equipe pedagógica da escola (professores e coordenação) e deve ser auxiliada pela equipe técnica do Moendy Akã/SEMED, a qual conta com profissionais da área de Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, Neuropsicopedagogia, Fonoaudiologia e Assistência Social. São observados critérios como impedimentos na estrutura corporal, fatores socioambientais, psicológicos e pessoas (desempenho e participação) e o resultado desse processo avaliativo é denominado de Parecer Pedagógico (BRAGANÇA, 2020, Art. 5º). Tal procedimento é critério para encaminhar os estudantes com dificuldades mais acentuadas na aprendizagem para o AEE via sala de recursos multifuncionais.

Percebeu-se que isso ocorre porque a demanda de estudantes, público alvo da Educação Especial, é grande e ainda há a indisponibilidade do acompanhamento efetivo de uma equipe especializada da área médica em toda rede escolar, para assegurar o laudo comprobatório sobre a suspeita de deficiência que a escola ver como característica sugestiva[12]. Considerando os dados da SEMED, por meio do Moendy Akã, verifica-se que do quantitativo de PcD

[11] Termo utilizado localmente para identificar as pessoas que trabalham na extração do caranguejo.
[12] Essa realidade foi observada nas demais escolas, que serão apresentadas a seguir.

matriculadas em 2019 na Rede Municipal de Ensino de Bragança (mais de quatrocentos estudantes) menos da metade tinha laudo médico.

Vale ressaltar que apesar dessa avaliação pedagógica ser vista como uma alternativa para possibilitar aos estudantes acompanhamento especializado, é importante refletir sobre a configuração da prática escolar para uma sociedade inclusiva. As mudanças nas normas da SEMED para permitir que os(as) estudantes utilizem os serviços do AEE e a Tecnologia Assistiva das salas de recursos multifuncionais, somente a partir da avaliação realizada na escola não deve ser tomada como única solução. Ainda que isso represente um avanço na aprendizagem de algumas crianças e adolescentes, é preciso ficar atento para não realizar diagnósticos de forma precipitada e segregar grupos de estudantes no processo de escolarização, pois segundo Mantoan (2003, 2006, 2017), a prática da segregação[13] das PcD na escola ainda é comum e precisa ser superada mediante esforços coletivos e individuais.

Escola Raimundo Martins Filho

A Escola Raimundo Martins Filho está situada na Comunidade Pesqueira de Bacuriteua, localizada às margens da Rodovia PA 458, distante em torno de 14 km da sede do município de Bragança. Bacuriteua dispõe de escolas da rede estadual e municipal, posto de saúde, cartório, igrejas, fábricas de pesca, pequenos estabelecimentos de comércio, etc. Os habitantes são oriundos de diversos lugares como Bragança, Augusto Corrêa, Belém, Castanhal e também de outros estados como Ceará, Maranhão, Piauí, etc. A principal fonte de economia se baseia em atividades de pesca relacionadas à coleta do peixe, caranguejo, turu e sururu. É possível também encontrar pequenos comércios (SILVA, COSTA, PEREIRA, 2006).

Nos turnos da manhã e tarde, essa unidade de ensino atende mais de quinhentos estudantes, dos quais 29 foram classificados como estudantes que possuem necessidades específicas oriundas de DV, DF, DI e Deficiência Auditiva – DA, entre outros casos que ainda não passaram pela avalição da equipe de profissionais especializados do Moendy Akã. O público dessa escola (figura 3) se constitui de crianças e adolescentes que moram na comunidade e também de comunidades vizinhas como Vila do Meio, Quilombo do América, Vila Verde, Nossa Senhora de Nazaré, Taperaçu-Porto e Acarajó.

[13] A segregação ocorre quanto a PcD é atendida somente em classes ou escolas especiais, não havendo interação com os(as) demais estudantes da escola comum. A perspectiva da educação inclusiva é uma tentativa de superar essas práticas no contexto educacional. O apoio especializado ocorre de modo complementar e suplementar sem com isso substituir o trabalho da escola comum.

Figura 3 – Escola Raimundo Martins Filho, Bacuriteua, Bragança-PA.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

A figura acima mostra a Escola Municipal Raimundo Martins Filho, que foi inaugurada em 2009. Segundo o Projeto Político-Pedagógico desta instituição, este nome é uma homenagem a um dos pioneiros no trabalho de pesca na Comunidade, trabalho que contribuiu significativamente para o desenvolvimento local. A escola possui uma infraestrutura composta por nove salas de aulas regulares, cinco banheiros, uma cozinha, uma quadra para esportes, sala de Informática, sala de leitura, Sala de Recursos Multifuncionais, área de alimentação, almoxarifado e salas do administrativo (direção, coordenação e secretaria). No período do estudo, o trabalho era desenvolvido por uma equipe de 39 funcionários.

Escola Américo Pinheiro de Brito

A Escola Américo Pinheiro de Brito localiza-se no Quilombo do América, uma Comunidade situada às margens da Rodovia PA 458, km 5, vila do Acarajó, com acesso pelo Ramal do Tamatateua, em Bragança-PA. Acredita-se que o nome da Comunidade, assim como da escola, é uma homenagem a um dos "primeiros moradores" que se chamava Américo Pinheiro de Brito. Segundo Rodrigues e Pereira (2018) o local possui cerca de 120 famílias e 460 moradores, que sobrevivem da agricultura, do extrativismo (trabalho no mangue) e algumas pessoas são beneficiárias do Programa Bolsa Família do Governo federal.

A Comunidade foi reconhecida como remanescentes de quilombo em 2015, por meio da portaria n. 19/2015 da Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2015). Rodrigues e Pereira (2018) identificaram no discurso de alguns moradores que os primeiros habitantes do local

foram negros (ou descendentes de negros) escravizados. Segundo Morais (2015) essas pessoas sentiram a necessidade de firmarem enquanto identidade quilombola e lutarem por sua territorialidade e outros direitos sociais coletivamente.

Dentre os aspectos socioculturais destacam-se a prática do esporte, a dança e a religiosidade. O futebol figura uma forma de diversão entre os moradores (homens e mulheres) e por meio da dança buscam "resgatar e valorizar os ritmos africanos". No âmbito das práticas religiosas percebe-se que é "predominante o catolicismo", cujos principais momentos estão relacionados a festividade do Sagrado coração de Maria, isso inclui novenas, procissões, missa e leilão (RODRIGUES; PEREIRA, 2018, p. 41-43).

Quanto a unidade escolar da Comunidade, sua fundação data de 1982. A figura 4 mostra que sua infraestrutura é formada por uma sala regular, dois banheiros (masculino e feminino) e uma cozinha. Não há espaço específico para a alimentação e quase nenhuma adaptação para estudantes com mobilidade reduzida. A instituição atende menos de sessenta estudantes nos turnos da manhã e tarde, da pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. Entre os dados apresentados pela escola, dez estudantes foram identificados com deficiências como Retardo Mental Grave e Moderado, DF, Paralisia Cerebral, DV e DI.

Figura 4 – Escola Américo Pinheiro de Brito, Quilombo do América, Bragança-PA.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

A escola é de pequeno porte, conta com uma equipe de seis funcionários (uma professora é itinerante)[14] e as turmas são organizadas de forma multisseriada – mais de um nível de ensino na mesma turma. Outro fator identificado é que acima do 5º ano do Ensino

[14] Professora do AEE que atende estudantes com deficiência na escola, somente alguns dias da semana.

Fundamental, os jovens precisam se deslocar para outras escolas em comunidades vizinhas ou para a sede do município, caso queiram progredir nos estudos escolares, o que em certa medida, dificulta ainda mais a conclusão do processo de escolarização.

Escola Profa. Tarcila Corrêa da Gama

A Escola Profa. Tarcila Corrêa da Gama localiza-se na Comunidade Pesqueira do Acarajó Grande, Rua dos Pescadores, com acesso pela Rodovia PA 458, em Bragança-PA. A instituição tem como público alvo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1° ao 5º ano/9) e a EJA (1ª e 2ª etapa). O Projeto Político-Pedagógico dessa unidade de ensino destaca que a Comunidade se encontra inserida num ecossistema de manguezal, que se constitui como a principal fonte de renda dos habitantes.

Os primeiros passos em direção a construção da Escola Tarcila Corrêa datam de 1994. Informações levantadas junto à escola indicam que no ano de 1997, com um público de 93 estudantes, a escola passou a funcionar sob a nomenclatura atual, que é uma homenagem a primeira professora da comunidade. Após longo processo reivindicações da comunidade, em agosto de 2001, foi inaugurado o prédio atual da unidade de ensino.

O documento ainda aponta que a escola supriu uma lacuna da Comunidade em relação a educação escolar. Favoreceu acesso à escola para diversas crianças que não podiam ir para a cidade estudar. Atualmente a instituição funciona nos turnos da manhã e tarde e atende mais de quatrocentos estudantes, dos quais dezesseis possuem algum tipo de deficiência, transtorno ou síndrome, como DI, DF, DA, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Down. Na figura 5 apresenta-se essa instituição.

Figura 5 – Escola Tarcila Corrêa da Gama, Acarajó Grande, Bragança-PA.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

A escola funciona em uma infraestrutura que corresponde a uma secretaria, uma diretoria e coordenação pedagógica, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de leitura, um depósito de merenda, um almoxarifado, sete salas de aula, uma sala de professores com banheiro interno, quatro banheiros – um adaptado para PcD e uma cozinha com pátio coberto. Ainda não dispõem de quadra para esportes. Para a realização do trabalho, a escola conta com uma equipe com quase cinquenta profissionais. Em seguida apresenta-se uma síntese com características das escolas, no período da investigação.

Tabela 2 - Síntese de características das unidades de ensino investigadas.

ESCOLA				
Característica	**Américo Pinheiro**	**Brasiliano Felício**	**Raimundo Martins**	**Tarcila Corrêa**
Localização (comunidade)	América	Tamatateua	Bacuriteua	Acarajó
Número de estudantes	58	415	550	431
Estudantes com deficiência	10	32	29	16
Número de funcionários	6	19	39	47
Salas comum	1	9	9	7
Copa/Cozinha	1	1	1	1
Área de alimentação	—	1	1	1
Banheiro comum	2	3	5	3
Banheiro adaptado	—	1	—	1
Sala de R. Multifuncionais	—	1	1	1
Sala de Informática	—	1	1	1
Sala de leitura	—	1	1	1
Quadra poliesportiva	—	—	1	—

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram deste estudo dois seguimentos profissionais que participam da Gestão Escolar. Estão representados pelas gestoras e coordenadoras das escolas das Comunidades Tradicionais, com exceção de um caso em que a escola é anexa e a gestão será representada pela professora responsável. Na discussão sobre a organização e a gestão da escola, esses(as) profissionais são apontados(as) como profissionais de grande relevância, sobretudo no que se refere a articulação e planejamento para uso dos recursos que a escola possui – sejam humanos e ou materiais, bem como, na efetivação das políticas educacionais (LIBÂNEO, 2013).

Não se trata de reduzir o papel do(a) professor(a) no processo de efetivação do trabalho escolar, segundo Paro (2007, 2016b) os(as) professores(as) também compõem a Gestão Escolar, inclusive deveriam ter maior espaço nos processos decisórios. Entretanto, este estudo tem como foco a Gestão Escolar sob a ótica da direção e coordenação.

Essa escolha se assenta nos resultados do Projeto de Extensão, que permitiu identificar nos relatos de professoras, o importante papel que a Gestão Escolar tem no que concerne ao uso de Tecnologia Assistiva na escola. Isso ocorre pelo planejamento, aquisição de recursos, mediação com as famílias, etc. Diante das experiências das ações extensionistas buscamos, neste momento, analisar as imagens e os sentidos sobre a Tecnologia Assistiva, atribuídos pelas gestoras e coordenadoras escolares.

Dentre as gestoras e coordenadoras que aceitaram participar do estudo, cerca de 50% (cinquenta por cento) optaram pelo anonimato. Em respeito ao direito de preservar as suas identidades trataremos todas por termos referentes a função e em alguns momentos como participante, acrescido de numerais (de 1 a 11). A tabela 3 apresenta uma síntese do perfil das participantes investigadas neste estudo.

É possível notar que todas as participantes possuem formação na área de Pedagogia e que possuem no mínimo dez anos de experiência com a educação escolar. Por outro lado, quase a metade delas tem menos de um ano de experiencia no cargo de gestora ou vice. No que se refere a formação continuada os dados revelam que apenas uma participante possui especialização em Educação Especial. Cinco delas não possui nenhuma especialização e outras possuem especialização em Psicopedagogia, Informática e Educação, Metodologia do Ensino Superior, Metodologias Ativas bem como Línguas e Literaturas. No campo da Administração e ou Gestão Escolar nenhuma participante possui especialização.

Tabela 3 – Perfil identitário e profissional das gestoras e coordenadoras participantes.

PERFIL IDENTITÁRIO E PROFISSIONAL						
Participantes	**Unidade de Ensino**	**Autodeclara-se**	**Faixa etária**	**Formação**	**Atua na Educação**	**Atua no cargo**
Coordenadora 1	Tarcila Corrêa	Parda	38 a 47	Pedagogia	17 anos	7 anos
Coordenadora 2	Raimundo Martins	Parda	48 a 57	Pedagogia	28 anos	5 anos
Coordenadora 3	Raimundo Martins	Parda	38 a 47	Pedagogia	11 anos	5 anos
Coordenadora 4	Brasiliano Felício	Parda	38 a 47	Pedagogia	20 anos	Menos de 1 ano
Coordenadora 5	Brasiliano Felício	Parda	38 a 47	Pedagogia	13 anos	6 anos
Vice-Gestora 1	Raimundo Martins	Parda	48 a 57	Pedagogia	25 anos	Menos de 1 ano
Vice-Gestora 2	Brasiliano Felício	Parda	48 a 57	Pedagogia	32 anos	Menos de 1 ano
Gestora 1*	Américo Pinheiro	Preta	38 a 47	Pedagogia e Artes Visuais	14 anos	2 anos
Gestora 2	Tarcila Corrêa	Branca	38 a 47	Pedagogia	15 anos	Menos de 1 ano
Gestora 3	Raimundo Martins	Parda	48 a 57	Letras e Pedagogia	34 anos	2 anos
Gestora 4	Brasiliano Felício	Parda	28 a 37	Pedagogia	10 anos	Menos de 1 ano

Fonte: Questionários, 2020.
* Professora responsável pela escola, que respondeu o questionário.

A questão da identidade racial foi mensurada sob a perspectiva da autodeclaração e permitiu a identificação de três perfis. Uma participante se autodeclarou branca, uma preta e nove identificam-se como pardas. A identidade racial preta evidenciada pertence à professora que trabalha na Comunidade Quilombola. Santos e Andrade (2020) identificam que o projeto curricular da escola desse contexto já apresenta avanços significativos em relação a inserção de elementos culturais e simbólicos da população negra. É possível inferir a posição da professora se deve ao seu envolvimento na luta contra o racismo na escola.

Nove das onze participantes autodeclaram-se de cor parda. Segundo Schwarcz (2012) há um paradoxo sobre o termo pardo, é de difícil tradução. O define como uma categoria interna, oficializada pelo costume. Afirma que na prática é visto como negro, apesar de ser posto como nem preto nem branco. Ela discute que o termo pardo é funcional, uma espécie de "curinga" que serve como estratégia dentro do jogo dos códigos sociais. Mostra que historicamente o termo se relaciona com conflitos sociais em que há a negativação do negro em sociedade. Santos (2014) corrobora que pretos e pardos integram o mesmo grupo, a população negra. Do ponto

de vista étnico-racial, a discussão leva-nos a perceber que esses termos carregam simbologias que perpassam o racismo na sociedade e também no ambiente escolar, afirma que devem ser analisados como uma construção social.

A tabela 3 também mostra que, na distribuição dos grupos etários, uma participante se encontra entre 28 a 37, seis participantes entre 38 a 47 e quatro entre 48 a 57 anos. Constata-se ainda que cerca de 50% das profissionais tem mais de vinte anos de experiência relacionada ao trabalho em ambiente escolar. Considerando que a Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva foi aprovada em 2008, conclui-se que estas profissionais estão acompanhando a transição de concepção em relação a participação da PcD na escola. Pela política de 2008 o MEC buscou estimular a inclusão da PcD em escolas comuns, em detrimento das escolas e ou salas especiais defendidas anteriormente. Tal concepção também se estende as PcD das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2008c).

O artigo 6º da Lei n. 508/2016, que trata sobre a reestruturação do plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do Município de Bragança, determina que além da formação em Pedagogia são necessários dois anos de experiencia docente para o exercício de atividades no campo da Gestão Escolar (BRAGANÇA, 2016). Assim, as participantes são profissionais que já passaram pela experiência da sala de aula e sabem da relação entre professor(a) e estudantes. Portanto, pensar a Tecnologia Assistiva no processo de aprendizagem escolar da PcD não deve ser uma questão alheia a Gestão Escolar.

2.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento dos dados ocorreu por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Abordagem pela qual o investigador analisa seu objeto inserido num universo de significados, envolvendo aspectos culturais e simbólicos como crenças, valores, religiosidades, dentre outros fenômenos decorrentes das interações entre as pessoas. Nela, se admite que a realidade é fluente e contraditória, o que refuta tentativas de padronização. Argumenta-se que durante a investigação o pesquisador carrega concepções, valores e subjetividades que dialogam ou se confrontam com as informações que as pessoas revelam sobre o objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2006; MINAYO, 2009, 2012).

O processo investigação envolveu procedimentos metodológicos como a pesquisa bibliográfica, identificada como a análise de trabalhos já produzidos a respeito do objeto escolhido como livros, artigos, teses, entre outros (SEVERINO, 2007); aplicação de questionários abertos, para gestoras e coordenadoras das escolas, visto como um conjunto de

perguntas “[...] sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados” (ibid., p. 125). Se caracterizou como aberto porque possibilitou a manifestação subjetiva de suas percepções sobre a temática.

Por meio das visitas nas escolas se solicitou às gestoras e coordenadoras que respondessem um questionário composto por questões abertas relacionando a Gestão Escolar e o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização de estudantes com deficiência. Após demonstrarem interesse em participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização do uso da Imagem. Conjuntamente foi entregue o questionário, com devolução em momento posterior.

Após recolher os questionários, efetuar a transcrição e a tabulação das informações, o tratamento dos dados apreendidos se deu com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), analisados e interpretados para a composição da redação final sob a ótica da Teoria das Representações Sociais (TRS) em Moscovici (1978, 2015). Segundo Marconi e Lakatos (2003) essa fase é muito importante, porque deve apontar as conquistas alcançadas e, ao mesmo tempo, deixar claro as limitações e reconsiderar o que for necessário.

Considerando a abordagem da TRS, a escolha do questionário como instrumento de coleta dos dados apresentou fragilidades quanto as informações apresentadas sobre a Tecnologia Assistiva e também entraves na conclusão do processo de coleta. A sistematização das informações fornecidas se deu na ausência do pesquisador, o que abre margem para questionamentos se os conceitos apresentados não resultam de consultas na internet, por exemplo. No que se refere a conclusão do processo, houve significativa demora na devolutiva dos questionários. Este ponto pode justificar-se pela complexa dinâmica de tempo no trabalho da Gestão Escolar (PARO, 2016b).

Para contornar a possível fragilidade das informações, a análise das representações considerou não somente conceitos com caráter mais objetivo. Para além destes, se verificou no conjunto das mensagens possíveis conteúdos a respeito da Tecnologia Assistiva, caracterizados de forma diferente daqueles apresentados nas políticas de inclusão da PcD e nas discussões teóricas sobre o tema. Pois o conhecimento dos objetos na prática social não decorre de meras reproduções, pelo contrário, é ressignificado pelos grupos sociais de acordo com o contexto em que se materializam as interações (MOSCOVICI, 2015).

Para Bardin (2016) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite ao pesquisador extrair informações relevantes de diferentes fontes de dados, relacionadas à comunicação. Assevera que este tipo de análise pode ser aplicado em dados resultantes de entrevistas, artigos, documentos, questionários, entre outros. Os procedimentos podem ser

realizados de forma manual ou com auxílio de ferramentas tecnológicas e precisa considerar com rigor três fases importantes, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferências e interpretações).

A pré-análise, nesta investigação, equivale os seguintes procedimentos: a organização dos questionários após a devolução pelas participantes, a leitura geral dos questionários, a transcrição dos dados e a construção de um *corpus* textual unificado (sistematização de todos os dados do campo empírico), que posteriormente serviu de base para a fase de exploração do material. A pré-análise contou com auxílio de um *software* editor de texto (*Word*) para melhor sistematizar os dados por meio do computador.

Após a primeira fase, os dados passaram para os processos intermediários, denominada por Bardin (2016) como fase de exploração do material. Neste momento, as análises contaram com auxílio do *software IRAMUTEQ* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Uma ferramenta computacional que possibilita diversas análises de dados qualitativos textuais, com base na estatística aplicada à lexicografia (cálculos que consideram a frequência de palavras). Programa ajudou na identificação das categorias e no agrupamento do conteúdo das representações. Considerando que este *software* ainda não é uma ferramenta amplamente conhecida, julgamos necessário esclarecer um pouco mais.

Inicialmente o *software* foi desenvolvido no idioma francês e passou a ser utilizado no Brasil em função do desenvolvimento de um dicionário experimental em Língua Portuguesa para a ferramenta, a qual passa por constantes aprimoramentos e já apresenta resultados satisfatórios para o campo da pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013). Ressaltamos que a utilização do programa não excluiu a análise dos questionários por meio de várias leituras das mensagens e comparações com as análises que resultaram do *IRAMUTEQ*.

Na figura 6 apresenta-se a interface do *software*, em que se observa elementos simples e de fácil compreensão, facilitando assim, o seu uso. A ferramenta contribuiu com esta pesquisa, pois viabilizou diferentes análises dos enunciados e ajudou compreender as representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD. Neste estudo, o programa analisou um *corpus* textual resultante dos questionários aplicados às coordenadoras e às gestoras de escolas de Comunidades Tradicionais de Bragança-PA.

Figura 6 – Interface do *software IRAMUTEQ*.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2020.

Bardin (2016) discute que o desenvolvimento de ferramentas computacionais possibilitou novas abordagens para investigações com base na análise de conteúdo. Assevera que o computador e seus programas permitiram processamentos automatizados e o tratamento de dados com grande volume com maior rapidez, entretanto é fundamental considerar todo rigor da pesquisa quando se pensa na criação e no uso de tecnologias eletrônicas de análise. Afirma que o investigador deve preparar os textos a tratar, definir precisamente as unidades de codificação, ajustar os procedimentos automatizados das unidades de contexto, fazer uso de processos da linguística, dicionários atualizados, entre outros cuidados.

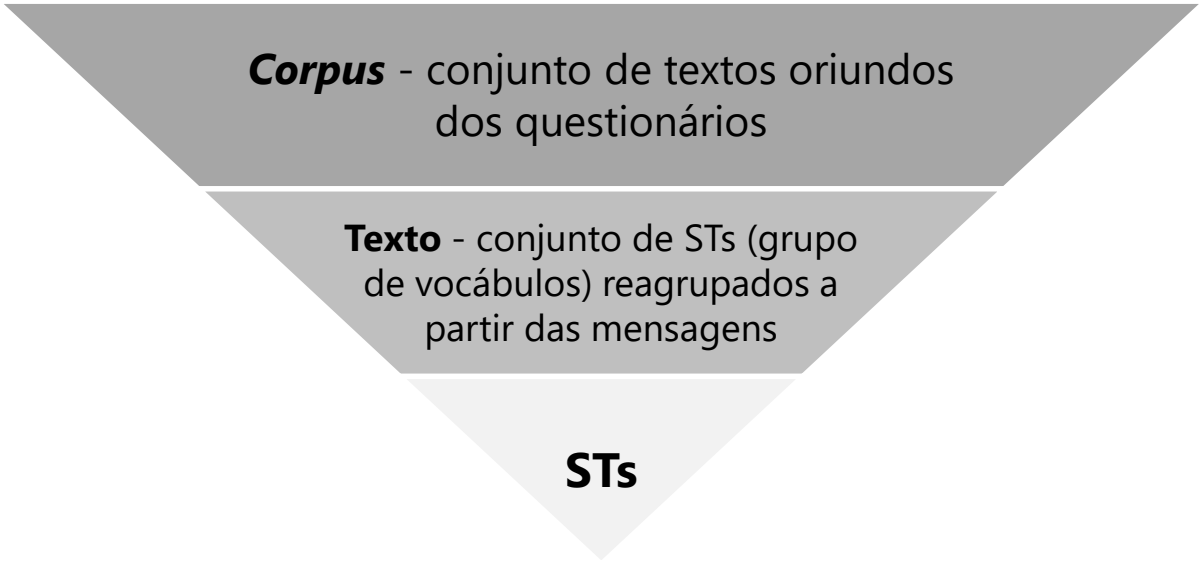
A utilização do *IRAMUTEQ* exige que se defina um conjunto de variáveis para a codificação do *corpus* textual. Tomando como exemplo as variáveis aplicadas ao questionário de uma gestora, a codificação ficou da seguinte forma: ****** *participante_6 *gest_1 *ctx_3 *exp_1**. Os quatro asteriscos (****) serve para o programa separar este questionário dos demais, o segundo código (*participante_6) identifica a pessoa a quem pertence os enunciados, o terceiro código (*gest_1) identifica que são enunciados de uma gestora, o quarto código (*ctx_3) indica o contexto em que a gestora trabalha e o quinto código (*exp_1) indica a

experiência no cargo, neste caso significa que a participante trabalha na comunidade quilombola e pertence ao grupo que tem até dois anos de experiência[15].

A partir da organização do *corpus* textual e da correta codificação, Camargo e Justo (2013, p. 515) destacam que o *IRAMUTEQ* "[...] viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude)". Em cada processo de análise as informações (vocábulos) são organizadas por meio de elementos imagéticos como gráficos e ou mapas (dendrogramas), bem como por meio da construção de nuvens de palavras, tais recursos facilitam a compreensão.

Todas as análises foram realizadas a partir do *corpus* textual constituído dos questionários, entretanto, ele também pode ser construído de entrevistas, artigos, documentos, entre outras informações oriundas das interações sociais pela dimensão comunicacional (CAMARGO; JUSTO, 2018). O *corpus* textual foi analisado e transformado em textos, depois em segmentos de textos (STs), caracterizados como pequenos parágrafos, organizados segundo a frequência das palavras (lexicografia) e a distribuição dos vocábulos nos enunciados. A figura seguinte ilustra essa relação, do *corpus* textual geral aos STs.

Figura 7 – Noções de *corpus*, texto e segmentos de texto (STs).



Fonte: Elaborado com base em Camargo e Justo, 2018.

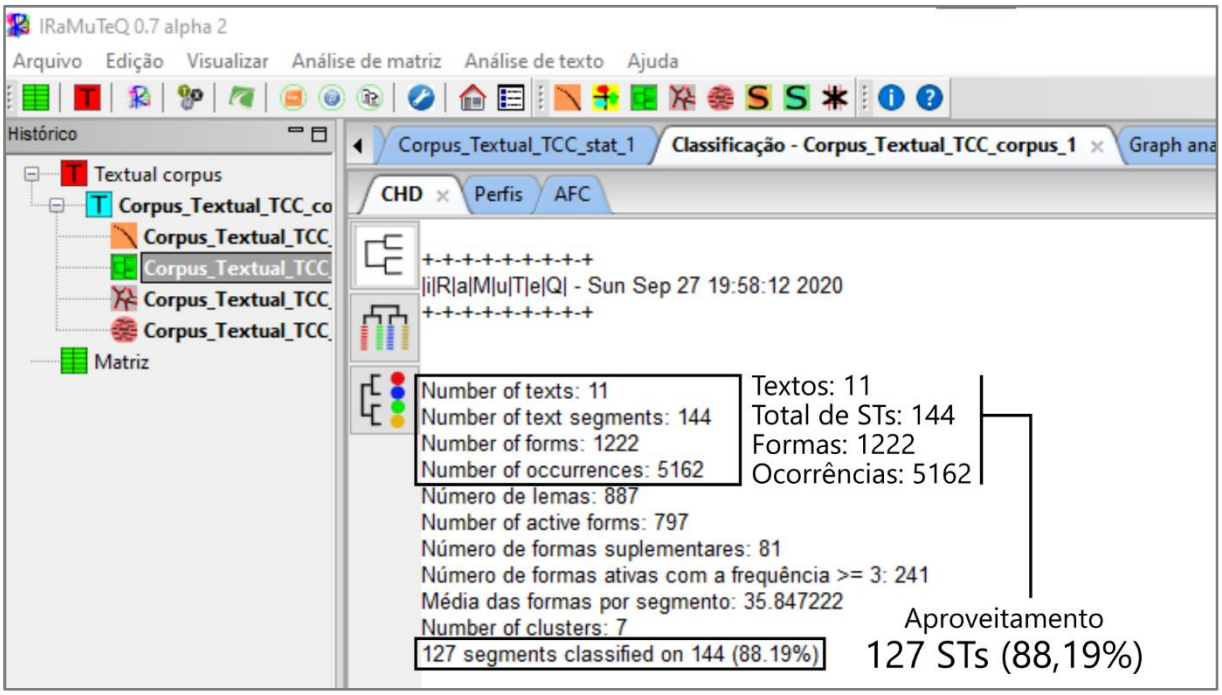
[15] As comunidades foram identificadas da seguinte forma: Tamatateua (ctx_1), Bacuriteua (ctx_2), Quilombo do América (ctx_3) e Acarajó (ctx_4). Quanto à variável experiência se definiu: 0 a 2 anos (exp_1), 3 a 5 anos (exp_2) e acima de 5 anos (exp_3).

O programa analisou o *corpus* textual geral, identificou os STs e os reagrupou construindo novos textos e dentro dos STs destacaram-se as formas e os vocábulos. A partir da identificação e da organização dos segmentos é que o programa realizou análises estatísticas textuais clássicas (lexicográficas), análise fatorial de correspondência (AFC) que identifica as especificidades de grupos, análise de classificação hierárquica descendente (CHD), análises de similitude, a construção de nuvem de palavras entre outras. Estas análises são efetuadas com base nos STs e a frequência das palavras e ou conceitos (vocábulos) presentes nas mensagens do texto (CAMARGO; JUSTO, 2013, 2018).

As primeiras impressões sobre os dados resultam da pré-análise e da exploração do material (BARDIN, 2016), que envolveu a transcrição dos questionários e as leituras mais gerais do *corpus* textual. Nessa fase o *IRAMUTEQ* analisou e efetuou a descrição geral dos dados por meio da análise estatística lexicográfica. Essa análise aponta que o *corpus* textual geral se constitui de onze textos, divididos em 144 STs. Identificou a presença de mais de cinco mil ocorrências (palavras com formas), dentre elas, mais de mil e duzentas palavras distintas e quase setecentas palavras com ocorrência única (*hapax*), mencionada apenas uma vez.

O aproveitamento dos STs para categorização e classificação das mensagens e seus vocábulos é identificado na análise de CHD. A figura 8 apresenta o resumo elaborado por essa análise e evidencia que, do total de STs, 127 foram selecionados pelo programa como relevantes para sistematizar a análise, o que representa mais de 88% do total de segmentos. Significa que, nesse percentual, o *software* encontrou conteúdos significativos representados nas mensagens das participantes. Este percentual de aproveitamento considera as configurações padrões do programa. Para Camargo e Justo (2018) é importante um aproveitamento de no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de STs para uma boa análise.

Figura 8 – Interface com resumo da descrição do *corpus* textual na análise de CHD.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com base na discussão de Camargo e Justo (2013, 2018) adotamos três modalidades de análise para este estudo. Afirmam que a análise de CHD e a de similitude são as mais comuns quando se trata de representações sociais, entretanto, acrescentamos a análise lexicográfica para termos uma visão geral sobre os dados. A nuvem de palavras é uma análise simples que favorece principalmente aspectos estéticos na apresentação dos vocábulos mais ou menos frequentes. Essa frequência pode ser vista também pela análise lexicográfica, em razão disso foi suprimida dos resultados finais. A exclusão da AFC[16] se justifica diante dos objetivos da pesquisa, que neste momento, não analisará pontualmente cada variável, o foco está em analisar, de modo mais amplo possível, as imagens e os significados sobre a Tecnologia Assistiva, que atravessam o contexto das escolas investigadas no entorno da RESEX-Mar Caeté-Taperaçu.

Iniciamos pela análise lexicográfica que permitiu identificar e reorganizar as unidades de texto e as transformar em STs. Permitiu ainda uma leitura geral sobre o texto, quanto à quantidade de palavras, a frequência média e *hápax* (palavras com frequência igual a um). Na CHD essas palavras passaram por um processo de lematização, em que o programa analisou todo o vocabulário presente nas mensagens das participantes e reduziu as palavras considerando suas raízes, além disso, as classificou em formas ativas e suplementares.

[16] A análise de especificidades ou análise fatorial de correspondência (AFC) analisa os textos a partir das variáveis de caracterização, possibilita comparações entre modalidades e viabiliza uma análise fatorial de correspondência para variáveis com no mínimo 3 modalidades (Ibid.).

No processo de lematização o *software* também transforma as várias flexões (de número, de gênero, etc.) de uma palavra em uma base comum e ainda reduz os substantivos ao masculino singular, os verbos ao infinitivo e os adjetivos ao masculino singular (Ibid.). No caso deste estudo palavras como “gestor” e “gestora” ou “gestores” tornam-se “gestor”, as palavras “garantia” e “garantindo” se reduzem a “garantir”, “respeitando” e “respeitem” se transformam em “respeitar, “professora” e “professores” são identificados como “professor”, entre outras palavras que foram transformadas com base nas suas raízes.

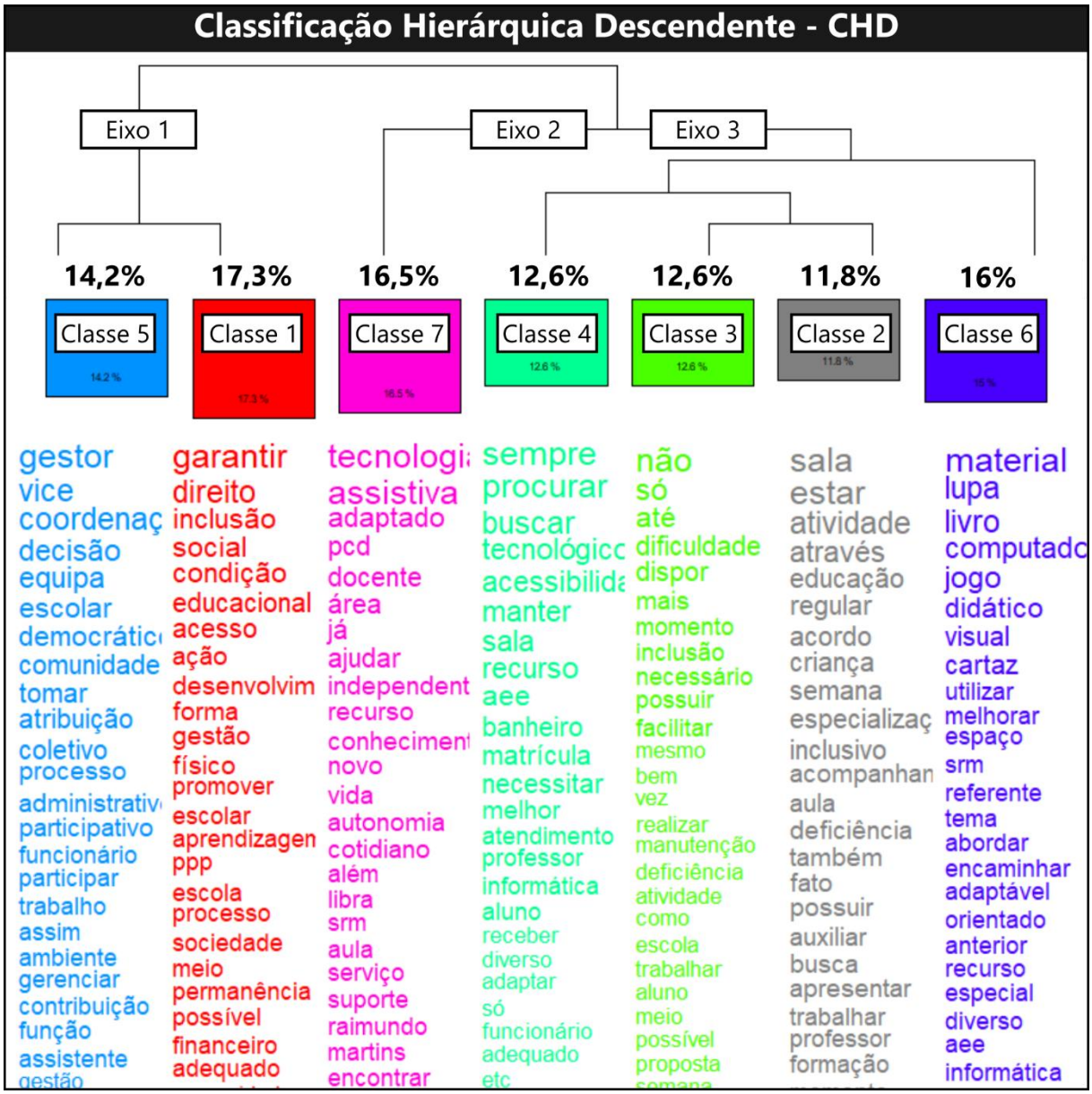
No segundo momento efetuamos a análise de CHD em que os STs foram classificados a partir dos vocábulos, pela ausência ou presença de determinadas palavras. Nesta análise as formas são agrupadas e apresentadas em classes, considerando a relação entre os vocábulos presentes nos STs. O programa criou grupos de vocábulos e apresentou via ilustrações gráficas que viabilizam analisar a relação entre as classes e as formas ativas.

As classes foram definidas segundo a presença ou ausência de palavras e conceitos do vocabulário que constitui as mensagens das gestoras e coordenadoras das escolas. Esse processo de classificação dos vocábulos ajudou no momento das inferências atribuídas aos conteúdos identificados. Segundo Camargo e Justo (2018) a inferência dada ao conteúdo das classes que emergem depende do referencial teórico de cada pesquisa.

Nessa fase o *IRAMUTEQ* mostrou que, dos conteúdos presentes nas representações sociais da Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais, emergem duas principais categorias temáticas intermediárias. Na primeira categoria se destacaram elementos do imaginário social e conceitos que foram analisados dentro de eixo **Gestão Escolar**, no contexto da inclusão da PcD. Um segundo grupo de conteúdo foi analisado dentro do eixo **Tecnologia Assistiva** e, por fim, os demais elementos evidenciam aspectos relacionados à acessibilidade e a inclusão na escolarização, analisados no eixo **PcD**.

A figura 9 mostra que nessa fase do estudo os elementos do eixo Gestão Escolar aparecem mais destacados (lado esquerdo da imagem), enquanto que os elementos dos eixos Tecnologia Assistiva e PcD são evidenciados numa correlação mais aproximada, praticamente se misturam (eixos 1, 2 e 3 respectivamente). Neste momento da análise já fica evidente uma relação mais direta entre os conteúdos da Tecnologia Assistiva e os processos de escolarização da PcD nas Comunidades Tradicionais investigadas.

Figura 9 – Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* textual.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A figura acima mostra que o eixo 1 reúne as classes 5 e 1, que equivalem a cerca de 30% do total de STs utilizados na CHD. Enfatiza vocábulos das mensagens sobre a prática social da Gestão Escolar no âmbito da inclusão e escolarização da PcD. Por intermédio dessa análise se verifica nesse eixo temático a palavra GESTOR, VICE e COORDENAÇÃO se articulam com ideia de GARANTIR (direitos, inclusão social, acesso, desenvolvimento, aprendizagem, permanência, participação, adequação, etc.). O eixo 1 ainda agrega a concepção de que a Gestão Escolar envolve toda a comunidade e as decisões devem ser tomadas pelo coletivo de forma democrática e participativa.

Os eixos 2 e 3 reúnem os enunciados das classes 2, 3, 4, 6 e 7, que representam cerca de 70% dos STs selecionados. Destaca vocábulos que relacionam elementos do processo de escolarização da PcD e, nas subcategorias do eixo, se identifica um conjunto de conceitos que permeiam as imagens, os sentidos e os significados que formam as representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva na escolarização e inclusão da PcD.

Na classe 7 ganha ênfase vocábulos como Tecnologia Assistiva, adaptar, PcD, docente, recurso, Libras, conhecimento, autonomia, etc. A classe 6 apresenta termos como material, lupa, jogo, cartaz, SRM, livro, computador, etc. A classe 4 mostra expressões como tecnológico, acessibilidade, matrícula, atendimento, informática, professor, AEE, etc. e as classes 3 e 2 enfatizam palavras como dificuldade, inclusão, deficiência, especialização, educação, criança, aluno, acompanhamento, etc.

A última análise realizada foi a de similitude. Segundo Camargo e Justo (2018) esta análise é frequentemente utilizada por pesquisadores das representações sociais e se baseia na teoria dos grafos. Pautada nesta teoria, o programa analisa as relações entre os vocábulos presentes nas mensagens das participantes. Como resultado apresenta um esquema figurativo que permite identificar as relações entre as palavras e auxiliou na identificação da estrutura de conteúdo do *corpus* textual deste estudo[17].

Reafirmamos o caráter qualitativo desta análise, entretanto não excluímos as análises estatísticas lexicográficas por acreditarmos na necessidade de destacar os dados quantitativos relacionados aos vocábulos e os conceitos que mais emergiram no campo representacional das participantes do estudo. Em uma análise qualitativa, segundo Gatti (2006) e Chizzotti (2006), o pesquisador não pode se deter unicamente aos aspectos quantificáveis, contudo, pode se utilizar de dados mensuráveis para enriquecer a sua análise. Em Moscovici (1978), base para este estudo, também verificamos o uso de tabelas com dados estatísticos no seu processo de análise sobre as representações sociais da psicanálise.

A fase de inferências e interpretações sobre o conteúdo das representações sociais da Gestão Escolar ancorou-se na TRS. Essa teoria foi amplamente discutida no campo da Psicologia Social e redimensionada para outros campos de conhecimento que investigam fenômenos socioculturais como a Educação, a Antropologia, etc. Segundo Moscovici (1978) os pressupostos dessa teoria permitem que se identifique e se analise como os sujeitos se apropriam dos objetos e lhes atribuem significado. Argumenta que cada indivíduo ou grupo

[17] Na seção 4 (resultados), subitem 4.3.3, apresentamos, graficamente, e discutimos os resultados dessa análise realizada com auxílio do *IRAMUTEQ*. (Figura 12).

social constrói seus conhecimentos atrelados a um determinado contexto social, neste estudo, representado pelo contexto escolar de Comunidades Tradicionais de Bragança-PA.

A TRS, segundo Guareschi e Jovchelovitch (2013), é um campo teórico-metodológico que permite analisar o sujeito e os objetos pelas interações no ambiente cultural. A preocupação com a representação dos indivíduos e (ou) grupos sociais se destacou com os estudos de Émile Durkheim, que as identificou como individuais e coletivas (FARR, 2013). Assim, a TRS classifica-se como vertente sociológica da Psicologia Social, discutida e ressignificada por Serge Moscovici, visto como principal expoente (BERTONI; GALINKIN, 2017).

Para Minayo (2013) na Sociologia Clássica (Marx, Durkheim, Weber) a categoria representação é utilizada como forma de analisar o conhecimento e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos sociais. Moscovici (2015) argumenta que sentiu a necessidade de efetuar uma retomada do conceito, discutindo as possíveis lacunas. Sua maior preocupação era estruturar um campo de estudo que lhe permitisse analisar os conhecimentos do universo consensual (senso comum). Queria compreender como os indivíduos estruturam seu pensamento, lidam com o conhecimento e significam os objetos, a comunicação e suas práticas, ou seja, como eles se organizam socialmente.

Nesse campo de análise se argumenta que toda representação é sempre de alguém sobre alguma coisa e isso ocorre mediado pela cultura. É uma relação que envolve sujeito, objeto e contexto, ancorada e objetivada pelos sistemas de comunicação oriundos dos diferentes tipos de conhecimento (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001). Segundo Crusué (2004) as representações sociais ajudam as pessoas interpretar o mundo e orientar seus comportamentos. Destaca que a prática escolar também é influenciada pelos conhecimentos resultantes da interpretação e da comunicação entre os sujeitos e seus saberes.

A Tecnologia Assistiva na prática escolar, nessa perspectiva, implica certas representações por parte da Gestão Escolar que constrói imagens, atitudes, sentidos e significados sobre a sua realidade social. Para analisá-las tomaremos o que Moscovici (1978) caracterizou como relação tridimensional, constituída da *atitude*, *informação* e a *imagem*. Afirma que para compreendê-las é preciso articulá-las ao contexto social (grupos, classes, cultura), pois são históricas e dinâmicas. Pela análise de Moscovici (2015) não há linearidade e nem mera reprodução no processo de consolidação de uma representação social. Pelo contrário, os sujeitos no cotidiano social, ressignificam continuamente as suas representações a partir das interações e de novas experiências.

Na figura 10 representamos e apresentamos essa relação tridimensional pela elaboração de um esquema figurativo, no qual são apontados os elementos centrais desse

estudo, a Gestão Escolar, a Tecnologia Assistiva e a Pessoa com Deficiência. A análise recai sobre essas três dimensões articuladas ao universo escolar das Comunidades Tradicionais do entorno da Reserva Extrativista Marinha Caeté-Taperaçu, *lócus* desse estudo.

Figura 10 – Hipótese teórico-metodológica tridimensional em Serge Moscovici.

Fonte: Elaboração própria com base em Moscovici (1978).

Com base em Moscovici (1978, 2015), compreendemos a *informação* como a sistematização dos conhecimentos (conceitos, categorias, saberes, nomenclaturas) que um grupo possui sobre determinado objeto social. Nessa dimensão se analisa os conceitos, a forma como as participantes caracterizam os recursos e o modo como as gestoras e coordenadoras enunciam o uso da Tecnologia Assistiva no cotidiano escolar.

A *imagem* é entendida como um modelo social (conteúdo concreto) repleto de sentidos e significados a respeito de algo ou alguém. Nesse campo, se analisa os sentidos e significados construídos pelas as gestoras e coordenadoras sobre a escolarização da PcD e como elas ancoram o uso dos recursos da Tecnologia Assistiva no processo de inclusão desses(as) estudantes no cotidiano escolar das Comunidades Tradicionais. De modo geral se analisa qual o modelo de estudante com deficiência que a Gestão Escolar apresenta.

A *atitude* se refere orientação global em relação ao objeto, ou seja, aos comportamentos e as práticas compartilhadas pelos grupos sociais nos mais variados espaços. Nessa dimensão, se analisa como ocorrem a ancoragem e a objetivação da Gestão Escolar no âmbito da Tecnologia Assistiva para inclusão da PcD. Ou seja, verifica-se de que maneira as gestoras e as coordenadoras assimilam e agem, [in]externalizam, quando se trata do uso dos recursos da Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD.

Para a TRS a ancoragem e a objetivação são processos que permitem analisar como a Gestão Escolar compreende Tecnologia Assistiva inserida no contexto simbólicos das Comunidades Tradicionais. Tais processos envolvem uma correlação tridimensional (figura 10), caracterizada por Moscovici como constituinte do conhecimento no cotidiano social. A ancoragem permite que conhecimentos sejam estruturados, transformando o desconhecido em algo familiar, por meio da internalização de informações, da construção de imagens e da atribuição de sentido aos objetos. A objetivação se manifesta pela externalização das representações sociais mediante a prática social. Processo que se materializa nas ações dos sujeitos, se baseia nas estruturas de conhecimentos construídas e expressa valores, visão de mundo e ideologias (MOSCOVICI, 1978, 2015; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A análise toma como pressuposto que a Gestão Escolar ancora a Tecnologia Assistiva quando se apropria de conceitos, nomenclaturas e definições pertencentes ao tema. O que permite construir uma rede de significados articulada com suas experiências. Na objetivação ela externaliza em suas práticas os conhecimentos estruturados sobre a Tecnologia Assistiva nas atividades da escola, que envolvem a PcD. Moscovici (2015) assevera que nesses processos as pessoas são orientadas por concepções de mundo (sistemas de crenças e culturas) partilhadas pelos grupos sociais. Este estudo reúne dois grupos que se relacionam no contexto educativo escolar das Comunidades Tradicionais, as gestoras e as coordenadoras.

Para consolidação da análise e a discussão dos elementos que compõem as representações sociais da Gestão Escolar sobre o uso da Tecnologia Assistiva, nas escolas das Comunidades Tradicionais, se utilizou das mensagens apresentados pelas participantes e de documentos relacionados a política educacional de inclusão da PcD. Destacam-se documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN/1996, normativas do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o AEE, Educação do Campo e para Educação Quilombola, a Lei Brasileira de Inclusão da PcD, a Lei Municipal nº 4.476/2015, que disciplina o Sistema Municipal de Educação em Bragança-PA, entre outros documentos relacionados a Educação Especial como mecanismo de inclusão da PcD.

Do mesmo modo, foram analisados estudos com contribuições teóricas do campo da Gestão Escolar e da Tecnologia Assistiva. Na sistematização e discussão dos resultados dessa investigação se fez necessária a interlocução com autores do campo da Gestão Escolar como Lück (2009, 2010, 2017), Paro (2015, 2016, 2017), Libâneo (2013), Dourado (2012) e Hora (2016). No contexto da Tecnologia Assistiva dialogou-se com Bersch (2006, 2009, 2017), Galvão Filho (2009, 2013, 2006, 2016) e Manzini (2005, 2012). Considerando que a discussão acontece em torno da inclusão da PcD também nos baseamos em Mantoan (2003, 2006, 2011, 2017), Mendes (2016, 2020), Santos (2002), entre outros estudos que procuram situar as práticas escolares voltadas ao atendimento da PcD.

Na perspectiva da TRS, apresentam-se em seguida os resultados oriundos dessas análises. Inicia-se com uma breve incursão conceitual sobre a temática e posteriormente os dados da investigação estão sistematizados em três eixos. O primeiro agrega as mensagens sobre a **Gestão Escolar** (dimensão da atitude), o segundo mostra os dados sobre a **Tecnologia Assistiva** (dimensão da informação) e o terceiro apresenta aspectos da escolarização da **Pessoa com Deficiência** (PcD) nas Comunidades Tradicionais (dimensão da imagem). A análise do conjunto de mensagens apresentadas pelas gestoras e coordenadoras busca possíveis relações entre as referidas categorias, no sentido compreender como esses elementos se correlacionam no processo de ancoragem e objetivação das representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD.

3 GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: BREVE INCURSÃO CONCEITUAL

3.1 GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

> *Pensar, portanto, a organização, a gestão da escola é entender que esta, enquanto instituição dotada de função social, é palco de interações em que os seus atores colocam o projeto político-pedagógico em ação compartilhada. Nesse palco está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais (BRASIL, 2013c, p. 55).*

O trecho acima evidencia que a gestão na instituição escolar precisa compreender o seu caráter singular diante da função social que possui, haja vista que as relações estabelecidas na objetivação do trabalho resultam da interação entre os diferentes. Para Santos (2002) a diferença é inerente aos seres humanos e, portanto, não deve ser suprimida em decorrência do estabelecimento de padrões sociais que neguem a heterogeneidade presente no contexto escolar. Os coletivos sociais, presentes na escola, carregam aspectos históricos, sociológicos, ideológicos, religiosos, entre outros que os caracterizam como singulares, portanto, enquanto lugar da diferença, a escola necessita de processos democráticos e os(as) gestores(as) precisam fomentar a participação de todos os grupos (PARO, 2017).

Pensar a escola como uma instituição social que forma sujeitos históricos a partir da apropriação dos elementos da cultura, resulta para o campo da Gestão Escolar uma outra perspectiva de desenvolvimento. A escola passa a ser vista como um espaço em que todos os grupos sociais devem participar, não somente de forma passiva recebendo aquilo que já foi definido. Pelo contrário, é fundamental permitir que todos os usuários da escola possam decidir sobre os rumos que a escola deve tomar, pois na escola não se deve prevalecer a vontade de poucos sobre a vida de muitos, é necessário a democratização do conhecimento escolar e dos seus processos de gestão (PARO, 2016b, 2017).

A educação escolar é um direito humano e nenhuma pessoa, independente da sua condição social, deve ser impedida de desenvolver suas capacidades intelectuais (MANTOAN; 2003, 2017, BRASIL; 2013b, MENDES; 2020). Essa é uma das concepções que fundamentam a perspectiva inclusiva da Gestão Escolar, a fim de articular os meios necessários para garantir a participação nas atividades escolares e o acesso ao conhecimento para todas as pessoas, entre elas, as PcD (BRASIL, 2006; MENDES, 2016). Essas pessoas têm a trajetória de escolarização marcada pela exclusão, segregação e negação de direitos (SASSAKI, 2011; MANTOAN,

2011), assim, superar essa lógica e pensar a organização de uma escola comum inclusiva exige esforço coletivo e reflexão sobre os aspectos históricos da instituição escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da PcD (BRASIL, 2020e) afirma que é necessário superar as barreiras que impedem a participação das crianças e adolescentes com deficiência na escola. Considerando essa Lei, compreende-se que estudantes com deficiência são aqueles(as) que têm impedimentos de longo prazo, nos aspectos físicos, mental, intelectual e (ou) sensorial, o qual deparando-se com barreiras na sociedade, tem a sua participação prejudicada, seja na escola ou no ambiente social (Art. 2º). Pata PcD que pertencem as populações do campo (neste caso, Comunidades Quilombola e Pesqueira) a educação escolar é direito que precisa ser efetivado, como postulam documentos da política educacional (BRASIL, 2008a, 2012, 2020c).

Discussões acerca da escola comum inclusiva (BRASIL, 2006; ROPOLI *et al*. 2010) apontam que o trabalho da gestão também contribui para torná-la mais acessível, sobretudo, quando realizado de modo democrático. Para Mantoan (2003, 2006) a inclusão da PcD na escola exige certa reorganização e ressignificação das práticas, a construção de novos saberes, o uso de recursos alternativos e a mudança de paradigma em relação a construção do conhecimento. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva é apresentada como uma das formas de contribuir com inclusão social, pelo acesso ao conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente educativo escolar (BERSCH, 2009, GALVÃO FILHO, 2009b).

Gestão Escolar sob a ótica do paradigma da inclusão da PcD é acreditar em processos de organização que se preocupam com a disponibilidade e utilização de Tecnologia Assistiva, de metodologias diversificadas, planejamento democrático, avaliação qualitativa, adequações na infraestrutura (rampas, banheiros, portas, móveis) e também curriculares, é estimular o respeito as linguagens, entre outros aspectos pedagógicos pensados para atender as necessidades educacionais da PcD (BRASIL, 2006, 2011, 2020e). Na perspectiva da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2015) é possível dizer a educação inclusiva exige uma ressignificação do fazer pedagógico no contexto da Gestão Escolar.

A Gestão Escolar, em Paro (2012, p. 25) é definida como "[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" e para Libâneo (2013, p. 88) "[...] é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos". Essas definições ressaltam a indispensável relação entre as atividades meio e fins, em que a primeira deve estar condicionada às últimas. Nessa lógica, Paro (2017) afirma que é fundamental deixar claro os objetivos da instituição no Projeto Político-Pedagógico, pois, servem como um fio condutor das práticas desenvolvidas na escola.

Lück (2017, p. 10) afirma que "(...) é pela gestão que se estabelece a unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência a ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto". Segundo Lück (2009b) a Gestão Escolar envolve administrar a dinâmica cultural da escola com estratégias de organização e planejamento (principalmente o Projeto Político-Pedagógico) e isso precisa ocorrer alinhado com as diretrizes do estado, as políticas públicas educacionais e os interesses da sociedade. Ressalta que a escola não deve ser tratada como unidade isolada, pois ela integra o conjunto das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, afirma:

> Gestão Escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...], de participação e compartilhamento [...], que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento [...] (LÜCK, 2009b, p. 24).

Dourado (2012) afirma que o trabalho da Gestão Escolar ancora suas raízes na teoria geral da administração. Ressalta que por muito tempo a administração escolar adotou (ou ainda adota) princípios dos modelos aplicados às empresas de produção econômica (fábricas). Mas, a singularidade do trabalho na escola é o ponto central da discussão que sugere um modelo de gestão diferente das empresas, que valorize processos democráticos em detrimento das relações centralizadoras (poder e hierarquia) na figura do diretor(a) e do excesso de racionalidade técnica, características ainda muito presentes nas formas de gestão. Tais aspectos são apontados como atenuantes que dificultam a implementação da Gestão Democrática nas instituições escolares (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2017; LÜCK, 2017).

Para Ferreira (2018) as relações de poder que hierarquizam as relações e centralizaram o poder de decisão no contexto da escola são históricas e, em grande medida, se ancora em modelos baseados na teoria da administração empresarial. Afirma que apesar dos documentos da política pública educacional indicarem a Gestão Democrática para o contexto escolar, existem modelos diversos. Identifica que a gestão pode assumir modelos como técnico-científico, autogestionária, colegiada, interpretativa e a democrática-participativa.

Verifica-se que a Gestão Escolar se ancora em diferentes concepções e isso resulta em múltiplas formas de organização do trabalho pedagógico (DOURADO, 2012; LÜCK, 2009a). Todavia, segundo Libâneo (2013), o debate acontece em torno de duas concepções principais.

De um lado encontram-se modelos que priorizam relações verticalizadas, que valorizam a hierarquia e expressam o caráter autoritário da Gestão Escolar. Nesta, predominam práticas de gestão centralizadoras e prevalecem perspectivas burocráticas e tecnicistas da escola (concepção científico-racional). Por outro lado, é possível encontrar posicionamentos mais favoráveis a relações horizontalizadas, com menor ênfase na hierarquia e maior interação entre as pessoas. Nessa lógica, estimula-se o trabalho coletivo e os processos decisórios envolvem a participação da comunidade escolar, para que os resultados sejam alcançados pela corresponsabilização na escola (concepção sociocrítica).

Dentre as discussões que enfatizam a necessidade de participação da comunidade escolar na organização da escola, se destacam a Gestão Participativa (LÜCK, 2010a) e a Gestão Democrática (PARO, 2017). Ambas defendem decisões coletivas, contudo, é possível encontrar diferenças na forma de pensar o desenvolvimento do trabalho. A concepção de gestão defendida por Lück (2009b, 2010b) enfatiza o(a) diretor(a) como líder que necessita de um conjunto de habilidades e competências para mobilizar a comunidade escolar na efetivação dos objetivos educacionais. Paro (2017, p. 16) argumenta que "[...] o que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor" e isso dificulta a democratização da instituição e do conhecimento nela produzido.

A concepção participativa da Gestão Escolar evidencia o caráter coletivo do trabalho da na escola. Lück (2010a, p. 21-22) argumenta que o trabalho coletivo deve ser articulado considerando objetivos da instituição escolar, em que cada sujeito colabora com sua atribuição e competência profissional para efetiva-los, afirma:

> Uma forma de conceituar a gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. [...] parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva.

Lück discute que a Gestão Escolar, nessa perspectiva, se ancora nos princípios de uma sociedade democrática, que defende a participação efetiva dos cidadãos e cidadãs. Afirma que esta forma de organização pode ser vista como um modo de superação da visão estática acerca da escola e como possibilidade de construção de uma escola dinâmica com processos de gestão também dinâmicos e competentes, alinhados com as políticas públicas educacionais e comprometidos com os ideais democráticos (LÜCK, 2017, 2009b, 2010a).

A Constituição Federal de 1988 ao estruturar a educação escolar brasileira alinhada aos ideais da sociedade democrática, apresenta a Gestão Democrática (Art. 206) como forma de garantir uma aproximação das instituições de ensino com os interesses dos movimentos sociais pela educação. Traz a ideia de que os direcionamentos das escolas sejam definidos de forma coletiva, permitindo que pessoas possam manifestar seus anseios no cotidiano escolar. Desta forma, a concepção de que a escola deve ser uma instituição democrática, pela qual todas as pessoas podem participar e consolidar sua formação cidadã e para o mundo do trabalho, é histórica e dialoga com os interesses dos sociedade civil (RISCAL, 2009).

A Gestão Democrática também é assegurada pela LDBEN/1996 que a define como um dos princípios sobre o qual o trabalho escolar deve se desenvolver (Art. 3º), entretanto, essa ainda não é uma realidade na maioria das escolas do Brasil (RISCAL, 2009; PARO, 2016a, 2017; LIBÂNEO, 2013; HORA, 2016; LÜCK, 2017). Segundo Paro (2017, p. 14) essa forma de trabalho é significada no contexto escolar com um certo nível de descrença. Afirma que sempre "[...] que se propõe uma Gestão Democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica". Assim, se verifica que as formas de Gestão Escolar adotadas no Brasil ainda dificultam a inclusão da PcD, que precisa fazer parte de um projeto construído coletivamente na escola (MENDES, 2020).

Argumentos sobre a concepção democrática da Gestão Escolar caracterizam a escola como uma instituição social determinante na construção de uma sociedade democrática, logo, não deve reproduzir relações hierarquizadas, que neguem o contraditório e as diferenças sociais. Fundamentada nessa concepção, gestores(as) precisam buscar estratégias que garantam a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios, com vistas a melhoria do acesso ao conhecimento escolar para todos os grupos sociais (PARO, 2016a).

Consolidar a democratização da escola, tanto no acesso ao conhecimento quanto na gestão dos processos nela desenvolvidos, exige um esforço coletivo (LÜCK, 2010a). Por isso, é importante repensar e superar a concepção que a Gestão Escolar lida com uma realidade objetiva e que pode ser racionalmente planejada e controlada pela hierarquização das relações que na escola se estabelecem e pela centralização do poder de decisão como acreditam os modelos de gestão pautados na concepção científico-racional (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Libâneo (2013) ainda é possível identificar perspectivas de Gestão Escolar como a autogestionária, que busca a responsabilidade coletiva, estimula a criatividade frente às necessidades e defende a ausência de direção centralizada, a fim de ultrapassar normas pré-definidas, a interpretativa, em que a ênfase recai sobre elementos subjetivos das interações e

nega qualquer visão meramente objetiva da escola, e a técnico-cientifica, que baseia-se na hierarquia a partir da definição dos cargos e funções bem como busca a eficiência e a racionalização do trabalho pela valorização das regras e procedimento administrativos.

Dentre as formas de gestão mencionadas, Libâneo (2013) destaca que a concepção sociocrítica possibilita práticas de gestão mais alinhadas com uma visão democrática da instituição escolar. Acredita que a perspectiva democrático-participativa é a que mais assegura os processos democráticos, pois considera o contexto social, cultural e político da escola. Além de valorizar e estimular decisões coletivas, o diálogo, a reflexão e a autonomia. Dessa forma, o foco da Gestão Escolar é a organização e o planejamento, administrativo e pedagógico, a partir das reais necessidades da comunidade escolar.

Para Riscal (2009) o planejamento da Gestão Escolar é uma dimensão fundamental para reunir e sistematizar as demandas (objetivos) da escola, afim de alcançar resultados positivos. Na perspectiva democrática, argumenta que o planejamento coletivo é uma forma de superar as práticas discriminatórias. Em Mantoan (2003) já se observa que a inclusão da PcD deve ser um objetivo presente no planejamento escolar, que precisa considerar a diferença como parte integrante da natureza humana. O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento pelo qual a Gestão Escolar pode contribuir para uma escola comum inclusiva, pois possibilita a sistematização dos ideais da comunidade escolar alinhados com a inclusão de todas as pessoas, sem discriminação e sem preconceito (ROPOLI *et al*. 2010).

Galvão Filho (2009) afirma que a inclusão da PcD no contexto escolar implica para os processos de gestão diversos desafios, teóricos e práticos, principalmente pelas formas de organização que ainda dificultam o uso da Tecnologia Assistiva no desenvolvimento dessas pessoas. Em Tezani (2017) e Santana (2015) a Gestão Escolar aparece como dimensão do trabalho pedagógico com grande influência na construção de uma escola inclusiva. Contudo, Sant'Ana (2005) ressalta que apesar de existir na escola a vontade de promover a inclusão, encontra-se dificuldades como a falta de orientação por uma equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos, ausência de experiência prévia junto a PcD, bem como, o apoio da família e da comunidade, ocasionando atitudes negativas na escola. Ao analisar esse tema sob a ótica de professores e diretores assevera:

> O discurso da maioria dos participantes evidencia uma posição favorável à inclusão dos alunos com necessidades na educação comum, talvez pelo fato de esse tema estar sendo muito discutido e valorizado atualmente no meio acadêmico e social. Docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente. [...] os professores estão cientes de não estarem preparados para a

> inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas (SANT'ANA, 2005, p. 232).

O trecho mostra que a inclusão da PcD na escola depende de diversos fatores e não somente da vontade deste ou daquele seguimento profissional. Para Tezani (2017) a inclusão escolar é um dos novos desafios impostos à gestão e acredita que é possível colaborar com a eliminação das barreiras arquitetônicas, do transporte escolar, além de ações que facilitem a comunicação. Silva (2018) também argumenta que a Gestão Escolar pode contribuir para inclusão quando busca eliminar as barreiras que impedem o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes que acessam a escola. Por outro lado, Nascimento; Penitente e Giroto (2018), apesar evidenciarem o considerável avanço na legislação referente à inclusão da PcD, afirmam que ainda não há discussão suficiente sobre a Gestão Escolar dentro desse tema para subsidiar uma efetiva atuação, pois a abordagem ainda ocorre de modo secundário.

Neves; Rahme e Ferreira (2019) ao discutirem acerca da política nacional de inclusão da PcD na escola, instituída em 2008, mostram que ela representou um avanço em relação ao discurso inclusivo no contexto socioeducativo, mas, também enfatizam que resultou em desafios, tensões e incertezas para o trabalho pedagógico. Segundo Melo (2019) um possível caminho para enfrentar os desafios postos pela inclusão é o trabalho coletivo, entretanto, a divisão social do trabalho que resulta da sociedade de classes corrobora para uma prática social educativa conservadora. Assim, o trabalho tende a ficar fragmentado, com pouco diálogo e articulação entre os seguimentos profissionais.

Segundo Lück (1981) a divisão social do trabalho foi uma maneira (estratégia) de alcançar a totalidade do trabalho por meio de um agrupamento de funções, com a atuação de várias pessoas. Especificamente sobre as instituições escolares, afirma:

> Por uma influência da tecnologia industrial, também em educação, foi adotado o critério de divisão do trabalho por especialização de funções. Assim é que determinada pessoa ou conjunto de pessoas recebe a incumbência de se responsabilizar por um aspecto do processo de ensino-aprendizagem, outra de outro aspecto, e, assim, sucessivamente (LÜCK, 1981, p. 5).

Lück (1981) argumenta que o cargo de direção assume uma posição central, assim, sua atuação tem grande influência sobre a comunidade escolar e também sobre os resultados alcançados na efetivação dos objetivos educacionais. Outros estudos sobre a divisão social do trabalho indicam que para além das atividades realizadas na escola, o próprio surgimento dessa instituição se associa a historicidade do trabalho e a forma que o trabalho assume na sociedade

capitalista (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2009; PADILHA, 2010). O trabalho pedagógico pensado a partir das especializações (grupos com habilidades para atividades específicas) também se mostra no contexto educacional investigado. No caso do atendimento da PcD, em específico, A Resolução n. 001/2020 afirma deve ser conduzido por profissionais com conhecimentos específicos para atende-las de maneira adequada. Evidencia-se que a divisão do trabalho se dá numa perspectiva funcionalista e pragmática, no sentido de que a separação das funções ocorre para viabilizar o andamento do trabalho escolar.

Nas unidades escolares de Bragança-PA essa divisão social do trabalho está expressa na Lei n. 4.508/2016, que trata sobre cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública. O documento indica que o trabalho escolar se organiza por meio de grupos ocupacionais e os define como "[...] conjunto de Categorias Funcionais, reunidas segundo a natureza do trabalho, grau de conhecimentos e afinidades existentes entre eles" (Art. 4º, inciso VII). O grupo em se enquadram as funções das gestoras e coordenadoras é denominado de "Magistério Público", que é caracterizado como:

> "[...] conjunto de cargos ocupados por profissionais da educação, que exercem atividades de docência e suporte pedagógico, incluídas as de administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, bem como assessoramento técnico e avaliação de ensino e pesquisa" (BRAGANÇA, 2016, Art. 4º, inciso V).

O documento também institui que ao "[...] professor quando em atividade de coordenação, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, serão exigidas graduação em Pedagogia" e coloca a experiência docente de dois anos como condição para o exercício dessas atividades (Art. 6º). Significa que, para desenvolver os processos da Gestão Escolar, o contato com a prática é visto como indispensável aos professores(as) que encontram imputados de conduzir a organização e o planejamento do trabalho pedagógico nas Comunidades Tradicionais de Bragança-PA.

Outros grupos ocupacionais que a Lei n. 4.508/2016 coloca como necessários ao trabalho escolar em Bragança-PA denominam-se "auxiliar de serviço educacional e assistente educacional", em que as funções são distribuídas com exigência mínima de escolarização. Com Ensino Fundamental completo pode-se exercer a função de Merendeira, Servente, Vigia, Porteiro e Motorista enquanto que Ensino Médio completo permite trabalhar como Auxiliar Administrativo Educacional, Secretário Escolar e Cuidador (Art. 7º, incisos I e II).

Todos os grupos coexistem no ambiente escolar e contribuem para o atendimento dos(as) estudantes. Paro (2016a, 2016b) discute que a nível de gestão é comum as questões

pedagógicas e administrativas serem vistas de modo individualizado e isso tende a dificultar a compreensão das reais atribuições do(a) gestor(a). Paro (2015) acredita ser um equívoco pensar o trabalho administrativo na escola de modo desvinculado da atividade pedagógica. O administrativo, enquanto atividade meio, deve estar condicionada aos objetivos da atividade fim, traduzida principalmente pela relação entre professores(as) e estudantes. Desse modo, nas Comunidades Tradicionais, pensar a Gestão Escolar para inclusão da PcD, via utilização da Tecnologia Assistiva, é um processo correlacionado entre as questões administrativas, em nível institucional, e as atividades da sala de aula. Nesse sentido, a escola como um todo precisa ser inclusiva (MENDES, 2020) e todos os grupos ocupacionais precisam se sensibilizar.

Paro (2017) mostra que o envolvimento de toda a comunidade escolar nos processos de gestão não é tão simples quanto possa parecer, ressalta que é fundamental reconhecer a analisar os condicionantes internos e externos da Gestão Escolar. Acredita que esse é um trabalho que envolve interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Segundo Ele, caso não haja uma análise crítica desses aspectos, é possível que a escola reproduza de forma camuflada as ideologias dominantes e contribua para a legitimação da injustiça social. Nesse sentido, negar a educação escolar como um direito de todas as pessoas, como indica a Constituição Federal de 1988 (Art. 205 e 208) é também uma forma de legitimar a injustiça social para o grupo das PcD (BRASIL, 2020b).

Ao definir a escolarização como um processo que não pode ser negado para a PcD, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2020e Art. 27 a 30) apresenta a Tecnologia Assistiva como um meio para possibilitar a participação nas atividades e acesso ao conhecimento escolar. Isso pode ser traduzido em recursos, metodologias, equipamentos e serviços, desenvolvidos para atender especificamente as necessidades dessas pessoas. No item seguinte apresenta-se alguns aspectos que constituem a Tecnologia Assistiva relacionando-a com os processos de gestão no contexto da inclusão escolar da PcD nas Comunidades Tradicionais analisadas.

3.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

> *Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 13).*

O trecho em destaque caracteriza a Tecnologia Assistiva como uma alternativa para que na vida cotidiana as barreiras que dificultam a qualidade de vida da PcD possam ser eliminadas e a sua participação nos espaços sociais seja garantida. A perspectiva inclusiva da Tecnologia Assistiva contrasta com práticas sociais que, historicamente, consolidaram variados processos de exclusão das PcD (MANTOAN, 2003; SAZAKI, 2009). Para esse grupo social a Tecnologia Assistiva se coloca como um campo de possibilidades, mediante seu conjunto de mecanismos como *produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços* que visam garantir maior interação social. Sua utilização ganha significado no desenvolvimento de atividades com maior autonomia e melhor qualidade de vida (BERSCH, 2009).

Bersch (2017, p. 2) mostra que uma das principais ideias que dá sentido ao uso da Tecnologia Assistiva no cotidiano da PcD pode ser traduzida pela expressão de Radabaugh (1993), que afirmou: “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”. No contexto escolar essa ideia implica a possibilidade de superar estigmas que atribuem à PcD a incapacidade de participar das atividades e desenvolver suas habilidades motoras, cognitivas e sociais, ou seja, de vivenciar o processo educativo escolar como um direito humano (BRASIL, 2013b).

A Lei Brasileira de Inclusão aponta que a PcD diariamente encontra barreiras em todas as dimensões da prática social. Enquanto instituição social, que trata o conhecimento como um bem histórico-cultural da humanidade, a escola é também um espaço em que essas pessoas se deparam com processos de exclusão e negação de direitos. Diante disso, a Tecnologia Assistiva foi pensada para superar essa realidade, propiciando mais acessibilidade (BRASIL, 2020e). Segundo Bersch e Pelosi (2008) é uma forma de ultrapassar as barreiras pedagógicas, que dificultam a comunicação, o acesso à informação e a interação entre os(as) estudantes. Portanto, favorece a aquisição do saber científico e da cultura produzida historicamente pela humanidade, que ajudam no desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos (PARO, 2016b).

Os(as) estudantes com deficiência das Comunidades Tradicionais de Bragança-PA possuem direitos educacionais internacionalmente reconhecidos (BRASIL, 2009a), mas, nem sempre efetivados no cotidiano escolar, como foi possível perceber nos estudos analisados durante levantamento bibliográfico. Tal realidade não pode ser naturalizada, considerando a existência de diversos documentos interacionais e da política pública educacional brasileira que garante à PcD o direito de acessar, participar e permanecer no processo educativo escolar por meio de atendimentos especializados, recursos e metodologias específicas e também de adequações de infraestrutura e currículo (BRASIL, 2020g, 2011).

Dentre os documentos internacionais destacam-se a Declaração de Jomtien de 1990, a de Guatemala em 1999 e a Declaração de Salamanca de 1994. Esta última é um marco importante na história das políticas públicas para a inclusão escolar e social da PcD. O documento estabelece que a PcD tenha acesso às escolas regulares, as quais devem se adequar para atender suas necessidades. Indica que a prática escolar se paute numa pedagogia centrada na criança, considerando suas diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (ARANHA, 2004).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco determinante enquanto política pública que garante a educação escolar para todas as pessoas, independente da sua condição social, econômica, étnica ou cultural. Paro (2017) assevera que o saber escolar é um bem histórico-cultural que garante aos homens e às mulheres a possibilidade de humanização pelas interações sociais. Nesse sentido, o conhecimento científico não deve ser garantido apenas a uma parte da população, é necessário que toda pessoa tenha direito a esse saber. Portanto, as escolas das Comunidades Tradicionais de Bragança-PA devem assegurar às crianças e aos jovens, com ou sem deficiência, as condições necessárias à viabilização do acesso ao conhecimento escolar (BRASIL, 2020g, 2008a, 2020e).

A Constituição estabelece entre seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, inciso IV). Define a educação como direito de todas as pessoas, a fim de possibilitar o desenvolvimento para exercitar a cidadania e participar do trabalho (Art. 205) e isso deve ocorrer mediante "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 206, inciso I). Para a PcD determina que o Estado deve garantir AEE, de preferência, na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III).

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 2020f) determina que todas as crianças e os adolescentes têm direito à educação para desenvolverem-se plenamente (Art. 53). Nas situações com deficiência devem ter a seu dispor o AEE (Art. 54). A Lei ainda determina que pais ou responsáveis, obrigatoriamente, matriculem seus filhos na rede regular de ensino (Art. 55). LDBEN/1996, por sua vez, garante à PcD a Educação Especial como uma modalidade que deve perpassar todos níveis de ensino (Art. 58) e, a depender da situação, a escola deve assegurar aos estudantes com deficiência profissionais capacitados para atender às suas necessidades, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização curricular, bem como, terminalidade específica para quem não puder atingir o nível exigido (Art. 59).

A utilização da Tecnologia Assistiva no contexto da Educação Especial é transversal, as instituições devem garantir esses recursos aos estudantes com deficiência em todos os níveis da educação e também nos múltiplos espaços da escola como sala comum, sala de recursos

multifuncionais, laboratórios de informática, sala de leitura, práticas de esporte, na alimentação, entre outras atividades, a considerar as necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo Mendes (2020) a escola precisa fomentar a inclusão em todos os espaços e processos.

A concepção de que a PcD das Comunidades Tradicionais deve ter a seu dispor a Tecnologia Assistiva e uma rede de apoio que amplie suas possibilidades de desenvolvimento escolar, ainda pode ser encontrada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a qual determinou que os sistemas de ensino matriculem a PcD, assegurando-lhes atendimento adequado e ensino de qualidade, considerando suas dimensões biopsicossociais e garantindo-lhe a dignidade humana, a construção de identidade própria, reconhecimento e valorização das suas diferenças, e nas DCNs gerais para a Educação Básica, que sugere aos sistemas de ensino e as escolas a criação de condições de trabalho baseada numa pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva, que identifique as habilidades e as necessidades da PcD, fomente a formação de professores(as), a participação da comunidade, acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários, nos equipamentos e também nos transportes, além da intersetorialidade das políticas públicas de inclusão da PcD (BRASIL, 2010, Art. 29).

Especificamente para a PcD das populações do campo e quilombolas, destacam-se as Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do campo (BRASIL, 2008a) e as DCNs para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). Ambas determinam a garantia de matrícula, de preferência em escolas comuns da rede de ensino regular e disponibilização de recursos e as adequações necessárias. Em Brasil (2008a, Art. 7º) afirma-se instituições escolares precisam oferecer apoio pedagógico, infraestrutura adequada e materiais como livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, áreas de lazer e esporte, entre outros, sempre em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. Em Brasil (2012, Art. 22) determina-se que os sistemas de ensino garantam a acessibilidade pela atuação de profissionais especializados, adequação dos prédios escolares, fornecimento de equipamentos, mobiliários, transporte escolar, Tecnologia Assistiva, bem como, pela alimentação escolar e outros recursos necessários à inclusão dos estudantes com deficiência. Mediante as dificuldades na comunicação, lhes é garantida a utilização de linguagens e códigos alternativos como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A Educação Especial e o atendimento educacional especializado atualmente estão sob as definições do Decreto nº 7.611/2011. Segundo o documento, esta modalidade de ensino deve "[...] garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam

obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011, Art. 2º).

No parágrafo 2º, do artigo 2º, o Decreto indica que para garantir o acesso e participação dos estudantes o AEE precisa integrar a proposta pedagógica da escola, no sentido de promover o envolvimento das famílias e articulação com as demais políticas públicas (intersetorialidade). Segundo o artigo 3º os objetivos do AEE são:

> I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O Decreto determina que o poder público federal viabilize apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com o objetivo de aprimorar o AEE; implementar as salas de recursos multifuncionais; promover a formação continuada para gestores(as), professores(as) e demais profissionais da educação, inclusive, incentivando a cultura bilíngue com Libras para surdos e Braille para estudantes com deficiência visual; adequar os prédios públicos para acessibilidade; produzir e distribuir recursos de acessibilidade (Tecnologia Assistiva) entre outros investimentos necessários a inclusão do público da Educação Especial (Art. 5º).

No contexto bragantino a concepção de que o acesso à Educação Básica deve ser universalizado à PcD, de quatro a dezessete anos idade, consta na Meta 4 do Plano Municipal de Educação (BRAGANÇA, 2015b, p. 95-96). O documento afirma que para as PcD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve ser garantido o AEE na própria rede regular de ensino por meio de um sistema educacional inclusivo. Entretanto, para além das salas de recursos multifuncionais, é mencionado a necessidade de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para efetivar essa proposta, no trecho destacado, são estabelecidas quinze estratégias, dentre elas destacam-se:

> [...] Formação para os professores das salas multifuncionais das escolas da rede pública sobre PDI/AEE e recursos didáticos (3). [...] Formação para os profissionais de educação das escolas da rede pública e convencida sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (4). [...] Fomentar programa de acessibilidade nas escolas da rede pública de ensino, com adequações arquitetônicas, de mobiliários, de equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (5). [...] Oferecer atendimento especializado de terapeuta ocupacional,

> fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e médica especializada, em parceria com serviços de Saúde e de Trabalho e Assistência Social do Município (12).

Como é possível perceber a Tecnologia Assistiva se apresenta entre as estratégias, traduzida pelos *recursos*, *equipamentos* e também pelos *serviços* que precisam ser desenvolvidos para potencializar o desenvolvimento e a inclusão da PcD no Município de Bragança-PA. Dentre as outras proposições ainda podemos encontrar menção a um Projeto Político-Pedagógico inclusivo, ampliação de atendimento pelo Moendy Akã/SEMED, assegurar cuidadores e redução no número de estudantes nas turmas com PcD, inclusão da Libras no currículo das escolas públicas e privadas, bem como, nas instituições profissionalizantes e de Educação Superior.

Em Bragança-PA, atualmente, o atendimento escolar ofertado aos estudantes com deficiência das Comunidades Tradicionais está regulamentado na Resolução n. 001/2020, do Conselho Municipal de Educação. O documento altera a Resolução n. 001/2017 e delimita os aspectos a serem considerados no desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRAGANÇA, 2020). A Resolução reafirma os direitos educacionais da PcD presentes na PNEE na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008c) e apresenta as diretrizes para condução do AEE ofertado ao público alvo dessa modalidade ensino nas escolas públicas e privadas.

Uma breve análise do documento mostra que, para além das questões de infraestrutura, metodológicas e curriculares, há uma preocupação com as barreiras atitudinais no ambiente escolar. No parágrafo único, do artigo 1º, a Resolução afirma que quando se trata da inclusão da PcD é importante observar:

> [...] não somente princípios e procedimentos para inserção, eliminando-se barreiras e bloqueios para o acesso e permanência, mas, sobretudo, mudanças atitudinais, relativamente a postura do educador, dos grupos sociais e órgãos públicos, garantindo a permanência da pessoa com deficiência nas classes regulares e o sucesso da sua aprendizagem aperfeiçoando e otimizando a educação e benefício dos alunos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva (BRAGANÇA, 2020, Art. 1º)

Sob a ótica da TRS (MOSCOVICI, 1978) as barreiras atitudinais talvez sejam as mais difíceis de superar, quando se pensa numa escola comum inclusiva para todos os grupos sociais. O que inclui não somente a PcD, mas também os negros, indígenas e entre outros grupos marginalizados no processo de escolarização (MANTOAN, 2003; CURI, 2005). No caso da PcD pertencente a população negra, como os estudantes da Comunidade Quilombola, ainda enfrenta a exclusão oriunda do racismo presente no contexto escolar. Assim, é fundamental

pensar em estratégias que superem as fragilidades na efetivação das políticas educacionais voltadas à população negra (SANTOS, 2014). Neste caso, referentes à Educação da Especial nas Comunidades Tradicionais de Bragança-PA.

Para que os objetivos da Educação Especial se efetivem em Bragança-PA, a Resolução afirma que é necessário o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e (ou) dos centros de atendimentos especializados, que são compreendidos como espaços pedagógicos de atendimento múltiplo, voltados às necessidades dos estudantes (Art. 7º). Aos estudantes também é assegurado a dupla matrícula, a primeira se refere à sala comum e a segunda à sala de recursos multifuncionais da própria escola ou centro mais próximo (Art. 11).

Tanto na rede pública quanto privada o AEE deve acontecer no contraturno nos referidos espaços e não substitui o ensino em sala comum, assim a frequência é obrigatória (Art. 12). A participação da PcD nas escolas deve considerar critérios como o seu nível de desenvolvimento, percentual de 10% por turmas[18], em caso de deficiência múltipla apenas um estudante por turma, entre outros. O processo de direcionamento e organização dos estudantes da Educação Especial na escola deve ser orientado pelo(a) profissional do AEE (Art. 13).

Determina-se que o poder público municipal garanta um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades, com acesso, participação e permanecia por meio de recursos e serviços (Tecnologia Assistiva) que eliminem as barreiras. Assegurar a institucionalização do AEE no Projeto Pedagógico; garantir sistemas de comunicação alternativos como a educação bilingue (Libras e Língua Portuguesa) e Braille; adotar de medidas individualizadas e coletivas, com parcerias entre as instituições da educação básica, superior e os centros de atendimento, a fim de apoiar as instituições de ensino escolar, públicas e privadas pela intersetorialidade entre as políticas públicas. Também deve incentivar e subsidiar a pesquisa e o desenvolvimento de recursos, métodos e equipamentos relacionados a Tecnologia Assistiva; a participação das famílias; programas de formação para professores da sala regular e do AEE; entre outras ações de incentivo a formação e profissionalização da PcD (Art. 15).

No conjunto de orientações, o documento deixa indicativos para o atendimento realizado por professores(as) do AEE (Art. 22), inclusive àqueles(as) que trabalham de forma itinerante (Art. 23), destes, entre outras coisas se exige a habilitação em AEE e ou Libras, Braille, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, TEA. A atribuição envolve atender estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde e auxiliar diferentes

[18] A Resolução indica que pode chegar a 50% se considerar diretrizes estaduais.

escolas que não tenham espaço de AEE. Fica lotado na escola polo ou centro de atendimento e deve atender no máximo 15 alunos, com carga horária de 40 horas semanais.

Para o(a) professor(a) da sala inclusiva[19] (Art. 24) orienta que é necessário observar os diferentes níveis de desenvolvimento e compreensão, ter conduta inclusiva e expectativa positiva em relação a potencialidade da PcD, se pautar numa pedagogia dialógica e interativa, usar instrumentos de avaliação diversificados, entre outras orientações. Para os pais ou responsáveis de estudantes com deficiência (Art. 25) determina que devem buscar informações junto a escola (gestão, coordenação e professores), participar das decisões sobre o trabalho realizado com seus filhos(as), ser assíduo, pontual e não interferir no decorrer do atendimento deles(as), manter atualizados os dados cadastrais dos estudantes, etc.

A leitura da Resolução mostra que ela não aborda, de forma objetiva, questões relacionadas a Gestão Escolar diante da necessidade de planejar e organizar a escola para inclusão da PcD, situação que também se apresenta nos documentos da política nacional mencionada. Os documentos abordados não apresentam diretrizes claras quanto ao papel da gestão no contexto da Educação Especial para inclusão escolar, o que pode se configurar num limite na atuação de gestores(as). Para Ferreira (2019), diante dos entraves da inclusão, é necessário que se questione as políticas públicas, pois garantir a matrícula na rede regular não significa que o atendimento educacional especializado se efetiva para todos(as).

Considerando a historicidade da Educação Especial, com vistas inclusão escolar da PcD, observa-se que não há consenso sobre a melhor forma de promover o atendimento dos(as) estudantes com deficiência. Nota-se que não há linearidade na construção de políticas públicas, pelo contrário, o modelo de escola pensado para inclusão da PcD envolve enfrentamentos, perpassa por conquistas e entraves, avanços e retrocessos (MANTOAN, 2011; OLIVEIRA, 2017; BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). Isso se apresenta no percurso deste estudo, que identifica transição entre dois momentos da PNEE.

As diretrizes tanto nacionais quanto municipais para AEE da PcD se baseiam no documento elaborado em 2008, o qual enfatizou a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e afirmou a necessidade de incluir a PcD nas escolas comuns e os sistemas de ensino precisariam disponibilizar do AEE de modo complementar e suplementar, a envolver serviços e profissionais especializados, recursos e metodologias adaptadas, adequações de infraestrutura e currículo, entre outras ações pensadas para superar práticas de segregação no contexto escolar (BRASIL, 2008c).

[19] É considerada sala inclusiva aquela que um ou mais estudantes com deficiência fazem parte da turma.

O Decreto n. 10.502/2020, por sua vez, instituiu outra versão da PNEE (equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida) que, apesar de apresentar a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve ocorrer preferencialmente na rede regular, flexibiliza esse atendimento. Assim, a participação da PcD em classes comuns torna-se optativa, abrindo possibilidades para ocorrer também em classes, escolas e ou centros especializados. Fica instituído que decidir sobre a melhor maneira de educar as crianças e adolescentes público alvo da Educação Especial, cabe as famílias e aos estudantes (BARSIL, 2020c?).

Esse documento levantou discussões entre especialistas e entidades que apoiam o AEE da PcD na perspectiva da educação inclusiva. O ponto central da discussão é a segregação que pode ocorrer com esse grupo social na escola. Em manifestos publicados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED), sob a coordenação de Maria Teresa Eglér Mantoan, e pelo Fórum Nacional de Educação Inclusiva (FONEI), coordenado por Claudia Grabois, verifica-se a insatisfação diante daquilo que caracterizam como retrocesso, diante das conquistas referentes a educação da PcD. Os documentos apontam inconstitucionalidade no texto do Decreto n. 10.502/2020 e mostram que vai contra acordos internacionais[20].

É possível encontrar também manifestações contrárias entre parlamentares da Câmara de Deputados e do Senado brasileiro[21]. Na Câmara encontra-se em andamento os Projetos de Decretos Legislativos (PLD) n. 427 e 429/2020, o primeiro é assinado por 21 parlamentares e o segundo é de autoria individual. No Senado está em andamento PDL n. 437/2020, sob a autoria de dois parlamentares. Ambas as propostas buscam impedir a implementação da concepção de Educação Especial proposta no texto da PNEE de 2020, pois há o entendimento que ela pode estimular na cultura escolar práticas segregadoras para às PcD.

A Tecnologia Assistiva no AEE da PcD é mencionada nas duas concepções, entretanto, na perspectiva da educação inclusiva seus recursos, metodologias, equipamentos, serviços e estratégias são utilizados para fomentar a participação em escolas comuns da rede regular de ensino. Na lógica das classes, escolas ou centros especializados a Tecnologia Assistiva não perderá sua função de criar ou potencializar habilidades da PcD, mas perderá sua

[20] Os manifestos podem ser encontrados na plataforma *Inclusão Já! em defesa do direito à educação inclusiva* (inclusaoja.com.br). A Carta do LEPED encontra-se no endereço: https://inclusaoja.com.br/2020/10/01/carta-convocacao-do-leped-contra-a-destruicao-da-inclusao-no-brasil/. A Carta do FONEI encontra-se no endereço: https://inclusaoja.com.br/2020/10/13/fonei-nota-de-repudio-ao-decreto-10-502-2020-e-convite-a-reflexao/. Acessados em: 08 dez. 2020.

[21] Os projetos podem ser acessados pelo site da *Câmara dos Deputados* (camara.leg.br) na aba atividades legislativas. No site do *Senado Federal* encontra-se em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145033. Acessados em: 08 dez. 2020.

principal finalidade que é o desenvolvimento socioeducativo da PcD, pelas interações nos diversos ambientes da escola (GALVÃO FILHO, 2009b, 2013; BERSCH, 2017).

A PNEE na perspectiva da educação inclusiva trouxe implicações positivas quando ao acesso da PcD na escola, como mostra Baptista (2015), mas não se pode negar os limites que as escolas enfrentam. Para Gomes (2015) o atendimento da PcD na escola encontra divergências entre planejamento e o que se efetiva na prática, falta de compreensão sobre a função das salas de recursos multifuncionais e além da formação continuada, acrescenta a necessidade de planejamento coletivo por meio da gestão. Silva (2017) corrobora que a inclusão escolar depende de parcerias e a Gestão Escolar precisa auxiliar os(as) professores(as), garantir autonomia, equipamentos e os recursos necessários para o atendimento escolar dos estudantes com deficiência. Assim, verifica-se que a utilização da Tecnologia Assistiva, bem como, outras tecnologias de acesso à informação e comunicação pode ser estimulada pela Gestão Escolar, para colaborar com o desenvolvimento da PcD.

Paro (2017) afirma que o trabalho escolar acontece mediante condicionantes (políticos, econômicos e culturais), nesse sentido, reconhecer os limites da PNEE na perspectiva da educação inclusiva, não significa a necessidade de retroceder nas conquistas da PcD em relação ao AEE. Pelo contrário, com base nos autores aqui abordados, é possível inferir que é necessário investir em ciência e tecnologia, ampliar as pesquisas sobre as necessidades educacionais da PcD, melhorar a infraestrutura das escolas, melhorar a formação dos profissionais da escola e estabelecer uma rede de parcerias de apoio ao trabalho da escola, entre outras estratégias para ampliar as possibilidades de participação da PcD na escola.

Bersch e Tonolli (2006) afirmam que as práticas sociais são marcadas pelo avanço do conhecimento e da tecnologia e isso, em certa medida, caminha na direção de facilitar a vida diária. Argumentam que diariamente se utilizam instrumentos que foram elaborados para simplificar o cotidiano como talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, *smartphones*, relógios, dentre outros recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e facilitam nosso desempenho nas atividades. No ambiente escolar, especificamente, a Tecnologia Assistiva, ganha significado como forma de potencializar habilidades e promover melhores condições de participação e inclusão à PcD (TAVARAYAMA, 2011).

Para Manzini (2005) e Galvão Filho (2009a) ainda que a Tecnologia Assistiva não disponha de conceitos bem consolidados, o princípio de superar limites impostos pela deficiência via utilização de recursos já ocorre há bastante tempo. Princípio que pode ser visto no uso de uma bengala, num veículo adaptado ou nos aparelhos de amplificação sonora para superar a barreira da deficiência auditiva. Segundo Galvão Filho (2013) a Tecnologia Assistiva

na perspectiva da Inclusão Escolar deve ser utilizada para melhorar a qualidade do processo educativo e proporcionar ao estudante com deficiência atendimento mais adequado considerando a sua condição física e sensorial.

O uso da Tecnologia Assistiva nas práticas pedagógicas permite à PcD adquirir ou ampliar suas habilidades funcionais, as quais em determinadas circunstâncias, se constituem enquanto impeditivos do acesso e permanência nos processos de escolarização. Nessa perspectiva, o uso dos recursos e serviços da Tecnologia Assistiva no contexto da escola, pode ajudar no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, bem como, reduzir as barreiras que contribuem para exclusão social (MANZINI, 2005; GALLO, 2015).

As barreiras da inclusão escolar e social apresentam-se das mais variadas formas no cotidiano da PcD. Segundo Torres; Mazzoni e Mello (2007) mesmo diante de avanços significativos no campo das políticas de inclusão, o que resulta em facilitadores como direito à matrícula escolar, ao atendimento educacional especializado, a espaços de trabalho, a recursos de Tecnologia Assistiva, entre outros, a PcD ainda se depara com barreiras que dificultam o acesso à informação e comunicação e, por consequência, sua formação escolar. Afirmam que essas barreiras podem ser de caráter financeiro, estrutural, atitudinal, ou simplesmente pela ausência de escolas e professores capacitados para lhes atender.

A Lei Brasileira de Inclusão da PcD (BRASIL, 2020e, Art. 3º) define barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulta as pessoas de participar e exercitar os seus direitos quanto à acessibilidade e à liberdade de se movimentar, expressar, comunicar, acessar as informações, de compreender e circular de forma segura. Elas classificam-se como *urbanísticas* (em vias e ambientes de uso coletivo), *arquitetônicas* (em edifícios públicos e privados), *transportes* (em sistemas e meios de transportes), *comunicações e informação* (obstáculos e atitudes que dificultam acessar ou expressar informações via sistemas de comunicação), *atitudinais* (atitudes ou comportamentos prejudicam a participação social da PcD) e *tecnológicas* (dificultam o acesso às tecnologias)

A utilização da Tecnologia Assistiva pode ser associada a superação de todas barreiras mencionadas, ampliando a acessibilidade. Contudo, vale ressaltar que a barreira atitudinal exige uma reflexão subjetiva sobre a inclusão social da PcD. Mesmo que a utilização da Tecnologia Assistiva ajude de forma significativa, por si só ela não garante a inclusão de estudantes com deficiência. É indispensável o envolvimento dos profissionais da escola, a participação das famílias e o empenho do poder público para que sejam efetivadas as políticas educacionais de inclusão da PcD (MANZINI, 2005, 2012; BERSCH, 2013).

O conceito de Tecnologia Assistiva mencionado é, atualmente, o que possui maior aceitação na comunidade acadêmica e também o mais presente nas políticas de inclusão da PcD no contexto brasileiro (GALVÃO FILHO, 2013, BERSCH, 2017, BRASIL, 2020e). A definição surge a partir das discussões do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e no campo educacional ganhou notoriedade com as políticas de Educação Especial, voltadas à PcD. Instituído em 2006, o órgão surgiu vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (Portaria n. 142 e o Decreto n. 5.296/2004). Dentre as suas finalidades constam a de aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. A (re)formulação do conceito foi uma das suas ações (BRASIL, 2009b).

Estudos sobre à historicidade do tema no Brasil indicam que o termo Tecnologia Assistiva surgiu por volta de 1988 como tradução de *Assistive Technology*, proveniente da legislação americana. Para a elaboração do conceito o referido Comitê também analisou e identificou termos similares em documentos europeus e portugueses, frequentemente, traduzidos como *Ajudas Técnicas*, *Tecnologia de Apoio* e *Tecnologia Adaptativa*. Somente em 2006 o MEC passou a utilizar termo Tecnologia Assistiva, por ocasião da implantação das SRM (BERSCH; TONOLLI, 2006; BERSCH, 2009, GALVÃO FILHO 2009a). O Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, novamente utiliza o termo Ajudas Técnicas em lugar de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 4º).

Alguns(as) pesquisadores(as) da área argumentam que esse conceito trouxe avanços para à discussão, principalmente, pelo aspecto interdisciplinar que viabilizou novos caminhos à Tecnologia Assistiva (teórico e metodológico), além de ampliar as formas de contribuição para as áreas da saúde, educação, trabalho, etc. Bersch (2017, p. 13) assevera que essa mudança possibilitou a participação de "[...] profissionais de distintas formações como os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros". Uma abordagem que ressalta a importância do trabalho coletivo e intersetorial no atendimento da PcD.

Por outro lado, existem àqueles(as) que destacam a falta de clareza do conceito, o que resultaria em dificuldades para a compreendê-lo no processo de inclusão da PcD, sobretudo, nos ambientes escolares. Sardenberg e Maia (2019) analisaram o cenário da produção acadêmica e os documentos normativos sobre Tecnologia Assistiva no Brasil e asseguram que muito já se avançou em termos conceituais e metodológicos, sobretudo no âmbito educacional. Todavia, ressaltam que a definição do CAT, divulgada nos documentos relacionados a inclusão, ainda apresenta imprecisão, pois sua amplitude (produtos, recursos, metodologias, estratégias,

prática e serviços) e a complexidade dos temas relacionados às PcD o deixaram esvaziado em sentido efetivo, o que resulta sempre em compreensões parciais.

Vieira (2018) indica que o uso de Tecnologia Assistiva na escola enfrenta ausência de recursos e equipamentos, de formação continuada, bem como, a necessidade de parcerias entre professores(as) das salas de recursos multifuncionais, das salas regulares e também com as famílias, o que dificulta a concretização de um projeto de sociedade inclusiva no contexto escolar. Alves (2018), por sua vez, destaca que essa tecnologia representa um avanço para a inclusão da PcD, mas, constatou que pela falta de capacitação a maioria dos profissionais a desconhecem e isso faz com que esses recursos não sejam utilizados.

Em Calheiros; Mendes e Lourenço (2018) se observa um crescimento nos estudos sobre a Tecnologia Assistiva no Brasil, por meio dos quais constatam que o conceito discutido no Brasil ainda é impreciso, que há dificuldades no acesso aos recursos e a formação para o uso ainda precisa melhorar. Para Blanco e Corrêa (2018), avanços na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas são significativos e a Tecnologia Assistiva contribui para inclusão de estudantes que precisam de atendimento educacional especializado. Porém, assim como outros autores, verificam que o uso desses recursos implica a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores(as) e também de avançar em pesquisas que melhor esclareçam as necessidades das PcD em relação a essa tecnologia.

Ainda que haja a necessidade de ampliar a discussão sobre a clareza do conceito instituído pelo CAT, já é possível destacar um ponto central na concepção da Tecnologia Assistiva. Trata-se da representação da PcD como sujeito dotado de direitos e de potencial para se desenvolver e interagir ativamente no trabalho, no laser, no esporte, na educação, dentre outras práticas sociais, desde que se propicie os meios necessários à efetivação. Portanto, na escola, essa tecnologia está a serviço da PcD e pode melhorar ou até se constituir como a única forma dela ouvir, ler, comunicar, locomover, se alimentar, etc. Outrossim, busca a inclusão escolar e social, bem como, mais dignidade para a vida dessas pessoas (MANZINI, 2012; GALVÃO FILHO, 2016; SARDENBER; MAIA, 2019; BERSCH, 2017).

A Tecnologia Assistiva no contexto da Gestão Escolar se relaciona ao campo das políticas públicas de Educação Especial para a inclusão da PcD, mais especificamente por meio da sua efetivação. Ao estimular e viabilizar a utilização de recursos, serviços e metodologias da Tecnologia Assistiva na escola, a gestão possibilita mais autonomia e acessibilidade como a participação, mobilidade e interação social na sala de aula e nos demais ambientes da escola, assim, oportuniza ao estudante com deficiência ampliar ou melhorar suas habilidades (físicas e

sensoriais) na realização das tarefas escolares e no acesso ao conhecimento, uma forma de melhorar sua vida (GALVÃO FILHO, 2009b; BERSCH, 2009).

Pensar a Tecnologia Assistiva no contexto da Gestão Escolar é uma maneira de fomentar o debate e estimular a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar desde a sua organização. A discussão em busca da Educação Especial na perspectiva inclusiva decorre principalmente de reivindicações dos movimentos sociais, que refletiram em políticas públicas de inclusão (MENDES, 2020). A qualidade de vida da PcD é um tema de direitos humanos e, por isso afirma-se que todo ser humano tem o direito de desenvolver as suas capacidades individuais e coletivas, seus talentos e aspirações, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2013b). Verifica-se também que movimentos sociais pela inclusão da PcD ocorrem no nível internacional como mostra os documentos com acordos e diretrizes internacionais para a promoção e garantia de atendimento à PcD (MANTOAN, 2011; OLIVEIRA, 2017).

Na seção seguinte, apresenta-se os dados da investigação empírica, sistematizados para ajudar a compreender como esses temas se relacionam no contexto das Comunidades Tradicionais de Bragança-PA. O conteúdo das mensagens foi categorizado em três eixos: Gestão Escolar, Tecnologia Assistiva e Pessoa com Deficiência, que se alinham às dimensões da relação tridimensional de Moscovici, proposta para esta análise.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

4.1 EIXO 1 – A GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Esta seção apresenta os conteúdos do eixo Gestão Escolar, considerando o contexto da inclusão escolar da PcD nas Comunidades Tradicionais de Bragança-PA. As mensagens apresentadas pelas gestoras e coordenadoras estão organizadas para evidenciar os sujeitos que compõem a Gestão Escolar, suas atribuições nas escolas dessas Comunidades e também como essa dimensão do trabalho pedagógico é desenvolvida mediante a participação de estudantes com deficiência nas atividades escolares. Assim, busca-se compreender os significados que perpassam o fazer da gestão em relação a escola como ambiente inclusivo para a PcD.

4.1.1 Os sujeitos da Gestão Escolar

Quadro 1 – Composição da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais.

MENSAGEM – A equipe de gestão...	**EMITENTE**
[...] diretora, vice-diretora e coordenação pedagógica.	*Coordenadora 1*
[...] gestora, vice-gestora, coordenadora pedagógica, assistente administrativo e secretária escolar.	*Coordenadora 4*
[...] diretor(a), vice-diretor(a), coordenação e conselho escolar.	*Coordenadora 5*
*[...] a equipe é constituída pelo diretor, vice-diretor, coordenadores e secretário. No entanto, **na minha concepção penso que todos os segmentos fazem parte diretamente ou indiretamente**, o gestor não pode sozinho administrar todos os problemas da escola, precisa compartilhar sua responsabilidade a todos os envolvidos no processo de uma Gestão Democrática.*	*Vice-Gestora 1*
[...] a equipe é composta pela diretora e vice-diretora.	*Vice-Gestora 2*
[...] professoras.	*Gestora 1*
[...] a gestora, as vices e a coordenação.	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

Com a finalidade de extrair o conteúdo do quadro acima, questionou-se: *Quem compõe a equipe de gestão da escola?* As mensagens mostram percepções distintas sobre os seguimentos que compõem as equipes de gestão das unidades de ensino investigadas. Para uma das participantes, pertencem à Gestão Escolar somente a *diretora* e a *vice-diretora*. Outras cinco participantes acrescentaram a *coordenação pedagógica*. Além desses seguimentos, duas

participantes mencionam os(as) *assistentes administrativos* e os(as) *secretários(as)* e uma acrescenta o *conselho escolar*.

Entre as mensagens, uma se destaca por considerar que o envolvimento de *toda a comunidade escolar* é fundamental para que a *Gestão Democrática* se efetive no cotidiano educacional. A concepção apresentada pela Vice-Gestora 1 indica que a corresponsabilidade no trabalho escolar é necessária, pois o(a) gestor(a) de uma escola tem muitas responsabilidades e precisa articular o envolvimento de *todos os seguimentos*, os quais colaboraram diretamente ou indiretamente com os resultados alcançados pela escola.

A mensagem da Vice-Gestora 1 apresenta elementos para pensarmos na inclusão da PcD como responsabilidade de todos os sujeitos da escola, situando o trabalho coletivo como um mecanismo indispensável. Indica que se faz necessário compreender a escola como um espaço democrático no qual toda a comunidade deve contribuir para melhoria do trabalho pedagógico e administrativo. O trabalho coletivo é um dos elementos da Gestão Democrática (PARO, 2017), que pode ser vista como um caminho para permitir que todos os usuários da escola possam decidir sobre as práticas que a instituição desenvolve. Nesse sentido, é também uma forma de não prevalecer os interesses individuais sobre a vida de muitos grupos, entre os quais podemos destacar o grupo das PcD.

Esse primeiro questionamento introduz elementos para pensar a Gestão Democrática como uma forma de estimular a cultura da participação na escola, que favorece a inclusão da PcD (MENDES, 2016, 2020). Pelas mensagens do quadro 1 percebe-se que as gestoras, as vice-gestoras e as coordenadoras são identificadas como figuras centrais da Gestão Escolar no contexto analisado (como exceção da Comunidade Quilombola). Entretanto, a atuação dessas profissionais correlaciona-se com outros seguimentos, direta ou indiretamente. Isso se mostra pela menção aos assistentes administrativos, secretários(as), professores(as) e o conselho escolar. Apesar de percepções distintas sobre o modo como as equipes trabalham, o conjunto de mensagens permite concluir que é quase inviável pensar a Gestão Escolar centrada num único seguimento, a direção da escola.

No caso da Comunidade Quilombola, em específico, a atuação das professoras é determinante para a gestão. A representante (Gestora 1) destacou que a gestão da Escola Américo Pinheiro é realizada, de modo predominante, pelas *professoras*. Além das mensagens dessa participante, essa realidade foi observada por intermédio das atividades extensionistas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (OLIVEIRA, SANTOS, 2020), do qual resulta essa pesquisa.

Durante o desenvolvimento deste estudo, um diálogo com a professora responsável pela referida escola (Gestora 1) evidenciou que as professoras assumem parte dos processos de gestão e lidam com demandas escolares da comunidade, na dimensão pedagógica e administrativa. Elas realizam atendimento às famílias e ou responsáveis, planejamento, recebimento e envio de documentos e também dialogam com a SEMED sobre as necessidades escolares da comunidade. Entretanto, administrativamente a Escola Américo Pinheiro depende de outra unidade de ensino com infraestrutura maior, da qual é anexa.

Essa forma de organização das escolas da Rede Municipal de Bragança está assegurada na Resolução nº 002/2017 que, dentre outras coisas, institui o sistema de nucleação (Seção IV, Art. 29 a 38). Por meio desse sistema várias escolas ou salas de aula de pequeno porte podem ficar sob a coordenação unificada de uma escola, a qual deve estar credenciada para a oferta da Educação Básica. A escola que centraliza e coordena é denominada de "Escola Matriz" e as unificadas de "Escolas Anexas" (BRAGANÇA, 2017, Art. 29). Segundo o Plano Municipal de Educação, Bragança tem cerca de 84 anexas e 15 Matriz (BRAGANÇA, 2015b, p. 90). O plano de gestão da escola Matriz considera também as demandas do seu conjunto de anexas.

4.1.2 Atribuições da Gestão Escolar

Identificadas as representações que indicam a forma como se organizam as equipes de gestão, vejamos agora as atribuições da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais. Para o levantamento dessas informações apresentou-se as seguintes questões: *Na sua concepção, quais as atribuições de uma equipe gestora? Na sua opinião, qual é o papel da gestão escolar diante dos alunos com deficiência?* Tais questionamentos buscam identificar elementos informativos e representativos (simbólicos) referente a prática no âmbito da gestão, em especifico, os significados atrelados ao trabalho realizado para o atendimento da PcD.

A análise dessas questões mostra que as gestoras e coordenadoras significam a Gestão Escolar como uma prática com várias responsabilidades e que exige diferentes habilidades. As mensagens mostram (quadro 2) que nas escolas das Comunidades Tradicionais é exigido das equipes gestoras atribuições como desenvolver estratégias de *trabalho coletivo* com a comunidade escolar (interna e externa); viabilizar *processos formativos* para os professores; organizar o *planejamento, acompanhar* e *avaliar* o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes; *administrar* de forma democrática os recursos financeiros, entre outras ações referentes a racionalização do trabalho pedagógico.

Quadro 2 – Atribuições da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais.

MENSAGEM – Atribuições de uma equipe gestora...	**EMITENTE**
*[...] acredito que são várias. A começar **por convidar a comunidade escolar a participar de um projeto coletivo de educação**. [...] É função de uma equipe gestora mobilizar a comunidade escolar como um todo para que a mesma possa construir as normativas e principalmente [...] os **processos formativos da escola**. Essas atribuições estão muito além do que apenas supervisionar o trabalho dos demais funcionários.*	*Coordenadora 1*
*[...] auxiliar a equipe pedagógica primando pelo **fortalecimento do trabalho coletivo**, assim como é responsável pela **organização de todos os processos burocráticos e tomadas de decisões** e articulações de todo o grupo de funcionários.*	*Coordenadora 3*
*[...] cuidar do **financeiro escolar**, lidar ativamente na criação do **Projeto Político Pedagógico**, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, **gerenciar os funcionários**, manter **contato com os pais e responsáveis**, e criar novas atividades no ambiente escolar.*	*Vice-Gestora 2*
*[...] dentre tantas é o gestor(a) que **estimula a comunidade** escolar a ser participativa de um projeto coletivo**, mobiliza e articula pessoas** para o desenvolvimento dos processos e normas no fazer coletivo, onde todos participam nas decisões administrativas e pedagógicas.*	*Gestora 1*
*[...] a **equipe gestora é que direciona** todas e quaisquer organização de todo processo escolar, articulando e tomando decisões necessárias assim como também fazendo **planejamentos** do currículo escolar, das **avaliações** de aprendizagem e **formação continuada** para os professores.*	*Gestora 2*

Fonte: Questionários, 2020.

Os dados revelam que a ideia de trabalho coletivo é uma representação recorrente no âmbito da Gestão Escolar. O trabalho nesta dimensão, segundo imaginário das gestoras e coordenadoras, exige a utilização de saberes a respeito de aspetos *financeiros*, *administrativos* e *pedagógicos*. Também apontam a necessidade de representações sobre planejamento, processos formativos, avaliações, articulação entre os seguimentos profissionais, bem como, liderança nas tomadas de decisões. Habilidades muito além de simplesmente supervisionar o trabalho docente, como aponta uma das participantes.

Diante das várias atribuições possíveis à Gestão Escolar, a Coordenadora 1 acredita que se limitar ao supervisionamento do trabalho dos funcionários é insuficiente e chama atenção para a necessidade de construir um projeto coletivo de educação com toda a comunidade escolar. A Coordenadora 3 também ratifica a necessidade de fortalecer a o trabalho coletivo na escola, mas identifica que a gestão lida com processos burocráticos e tomadas de decisões.

A Vice-Gestora 2 menciona que aos gestores cabe cuidar dos aspectos financeiros e do gerenciamento dos funcionários, contudo, acrescenta o Projeto Político-Pedagógico como um importante mecanismo dentro dos processos da Gestão Escolar. Na concepção da Gestora 1, o trabalho em gestão envolve estimular a comunidade escolar para participação tanto nas decisões administrativas, quanto pedagógicas. A Gestora 2, por sua vez, acredita que cabe a

Gestão Escolar direcionar todos os processos decisórios, além de planejamentos, avaliações e formação continuada para professores.

Nota-se que são diversas as atividades que perpassam o cotidiano das equipes gestoras nas Comunidades Tradicionais. As mensagens do quadro 2 levam a conclusão de que articular a construção de um planejamento coletivo na escola é uma das principais atribuições. A sistematização do interesse coletivo se expressa no Projeto Político-Pedagógico (RISCAL, 2009) e sua materialização requer das gestoras e coordenadoras o diálogo com toda a comunidade escolar (estudantes e suas famílias, professores e demais profissionais da escola). Esse movimento permite mapear as reais necessidades da escola (LIBÂNEO, 2013), que não devem desconsiderar as políticas públicas educacionais.

As DCNs gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013c) caracterizam a Gestão Escolar como uma atividade complexa, que a efetividade depende de fatores como condições objetivas de trabalho, decisões colegiadas, avaliação institucional, formação continuada, clareza quanto aos aspectos da organização da instituição, disponibilidade de recursos, o envolvimento da comunidade escolar, entre outros. O documento reafirma princípios da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN/1996 e apresenta a Gestão Democrática como perspectiva que deve nortear as atribuições da Gestão Escolar.

Em âmbito local, o artigo 15, da Lei n. 4.476/2015 (BRAGANÇA, 2015a) define as incumbências das escolas da Rede Municipal de Ensino, as quais devem ser observadas pelo trabalho da Gestão Escolar. O documento afirma que as escolas devem:

> I – Elaborar, executar e avaliar, coletivamente, sua proposta pedagógica;
> II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
> III – Assegurar o cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V – Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII – Informar sistematicamente, aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Esse dispositivo apresenta a coletividade do trabalho escolar como um aspecto a ser alcançado e estimulado para que as demandas da escola sejam atendidas mediante os processos de organização e Gestão Escolar. Segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) o trabalho em Gestão Escolar fica cada vez mais complexo, em decorrência de mudanças culturais, políticas e tecnológicas da sociedade, o que resulta em diversas demandas para a escola.

Uma demanda crescente da escola pública nas últimas décadas, resultante dessas modificações sociais, se refere a inclusão da PcD nos processos de ensino e aprendizagem da

escola comum (BAPTISTA, 2015, CRUZ; MONTEIRO, 2020). Nessa perspectiva, o quadro 3 relaciona as atribuições da Gestão Escolar ao campo da inclusão da PcD e apresenta as mensagens relacionadas a maneira como as gestoras e as coordenadoras acreditam que se pode agir para garantir a escolarização da PcD nas Comunidades Tradicionais.

Quadro 3 – A Gestão Escolar no contexto da escolarização da PcD.

MENSAGEM - Gestão Escolar diante da PcD...	**EMITENTE**
*[...] formar **parceria com os professores** na tentativa de **buscar alternativas diversificadas** para desenvolver a aprendizagem dos alunos, tanto na sala regular quanto na sala do AEE.*	*Coordenadora 3*
*[...] **garantir o acesso** e inclusão desses alunos em todos os espaços da Escola, realizar **formação continuada** com os professores e funcionários, **acompanhar** o plano de ação dos Espaços do AEE buscando **desenvolver estratégias** para o avanço das aprendizagens desses alunos, **dialogar com as famílias** e comunidade sobre a importância da inclusão. Encaminhar os casos mais complexos para os centros de referência existentes no município para cooperação em prol do desenvolvimento do aluno.*	*Coordenadora 5*
*[...] penso que o papel da gestão e **possibilitar a acessibilidade pedagógica**, interação social e aprendizagem significativa para os alunos com deficiência. [...] trabalhar com a inclusão não é fácil, não basta só matricular e pronto, é necessário envolve-lo em todas as atividades com conforme suas limitações.*	*Vice-Gestora 1*
*[...] é **promover na escola formação continuada** para todos os professores, para que os mesmos possam se qualificar com novas práticas pedagógicas [...], pois **não adianta só a escola acolher o aluno com deficiência**, se faz necessário incluir o aluno de fato no processo de ensino de acessibilidade e conhecimento.*	*Gestora 1*
*[...] fazer com que a escola atenda da melhor maneira possível, tendo **estrutura adequada** para cada necessidade, buscando **seguir as legislações** e para que se sintam bem acolhidos na escola, para garantir o seu direito de inclusão.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

É possível sistematizar os dados apresentados nessa questão, com trechos no quadro acima, em duas principais dimensões pelas quais a Gestão Escolar pode manifestar sua atitude diante da PcD. A primeira se aproxima das questões pedagógicas em que surgem possibilidades como *apresentar projetos*, parceria e apoio aos professores(as), promover *formação continuada* para professores(as), acompanhar *plano de ação do AEE* e buscar estratégias que favoreçam a participação efetiva e a aprendizagem, a *acessibilidade* e a *inclusão*.

Na segunda possibilidade surgem questões de caráter administrativo que se relacionam ao cumprimento de normas, *garantia de matrículas*, *encaminhamento de casos complexos* para os centros de referência existentes no Município, *garantir* as condições e as *modificações* necessárias para que a escola seja acessível, seguir a *legislação* vigente quanto a inclusão de crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência bem como dialogar com as famílias e comunidade sobre a importância da inclusão.

A análise do quadro 3 mostra que para a Coordenadora 3 o papel da Gestão Escolar, mediante a escolarização da PcD, centra na parceria com os professores. A Coordenadora 5 acredita que a inclusão desses estudantes exige da Gestão Escolar ações para garantir o acesso, buscar formação continuada para os professores e demais funcionários, dialogar com as famílias e quando necessários encaminhar os estudantes para avaliação nos centros de atendimentos especializados do Município.

A Vice-Gestora 1 destaca que o papel da Gestão Escolar mediante o atendimento da PcD é possibilitar a acessibilidade pedagógica e a interação social, com vistas a uma aprendizagem significativa. Na concepção da Gestora 1 o foco deve ser a formação continuada para todos os professores e a Gestora 4, por sua vez, destaca a necessidade de adequar a infraestrutura e cumprir a legislação quanto ao direito de inclusão.

Os dados revelam um campo amplo de atuação da Gestão Escolar para proporcionar às crianças e adolescentes com deficiência maior possibilidade de participação nos processos de ensino e aprendizagem na escola. Segundo as mensagens do quadro anterior, o trabalho da gestão pode ter implicações positivas no processo de inclusão da PcD no cotidiano educacional. Contudo, o contrário ainda é possível, ou seja, os processos de gestão também podem contribuir com a invisibilização da PcD no ambiente escolar. Caso a Gestão Escolar não veja a PcD como sujeito de direitos e que a escolarização precisa ser-lhe assegurada, isso pode incorrer em negligências diante das necessidades desse grupo social (MENDES, 2016).

Discussões sobre a educação escolar a caracterizam como um direito humano e, desse modo, nenhuma pessoa, independente da sua condição social, deve ser impedida de desenvolver suas capacidades intelectuais (MANTOAN; 2003, 2017, BRASIL; 2013b, MENDES; 2020). A Gestão Escolar, nesse sentido, precisa articular os meios necessários para garantir a participação nas atividades escolares e o acesso ao conhecimento para todos os grupos que chegam até a escola, entre eles, o grupo das PcD (BRASIL, 2006; MENDES, 2016). Principalmente, porque essas pessoas carregam em sua trajetória de escolarização marcas da exclusão, segregação e negação de direitos (SASSAKI, 2011; MANTOAN, 2011).

Paro (2017) mostra que o trabalho em gestão pode ser contraditório, pois, ao passo que pode estimular a construção de uma cultura participativa, democrática e inclusiva, também pode impedir as mudanças desejadas pela comunidade escolar, mediante imposição dos interesses do estado que não consideram as necessidades locais da comunidade escolar. Como observado até aqui, diversas decisões são tomadas pelas equipes gestoras, fica claro nas mensagens, contudo é importante refletir se favorecem a construção de uma escola inclusiva ou perpetuam práticas que dificultam a participação da PcD.

4.1.3 Gestão Escolar e a inclusão da PcD

O levantamento das informações sobre a relação entre a Gestão Escolar e a inclusão socioescolar da PcD resulta de três questões, quais sejam: *Para você, o que significa gestão escolar e inclusão social? Qual a contribuição da gestão para a inclusão social na escola? Qual a concepção de inclusão social proposta no Projeto Político-Pedagógico da escola?* O conteúdo dessas indagações consta nos quadros 4, 5 e 6 respectivamente.

Quadro 4 – Concepção sobre a relação entre a Gestão Escolar e a inclusão socioescolar.

MENSAGEM – Gestão e a inclusão social na escola...	**EMITENTE**
*[...] possibilitar o acesso à educação e **igualdade de oportunidades** para obter uma boa educação [...]. É **acolher a todos** sem distinção de cor, raça ou classe social.*	*Coordenadora 2*
*[...] gestão é direcionar as ações administrativas, pedagógicas e financeira da Escola; a **inclusão social é o reflexo das ações da gestão pedagógica** na atuação dos alunos em sociedade, [...] independentemente de suas diferenças, limitações, cor, classe ou religião.*	*Coordenadora 5*
*[...] gestão escolar visa garantir um desenvolvimento sócio educacional eficaz na instituição de ensino, e, **inclusão social são meios, ações que inclua todas** as pessoas com deficiência no meio social para **garantir seus direitos** de viver em sociedade.*	*Vice-Gestora 2*
*[...] o gestor escolar precisa estar ciente de suas funções frente aos desafios de uma educação inclusiva, visando **melhorar estruturas físicas e pedagógicas** de acordo com as especificidades apontadas para as realidades do contexto inclusivo.*	*Gestora 2*
*[...] para mim a Gestão Escolar deve estar conectada com a **inclusão social**, neste caso, **não só se refere apenas de pessoas com deficiência** como também as demais inclusões tais como cor, classe social, religião [...]*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

As mensagens do quadro acima demonstram que a inclusão social perpassa o fazer da Gestão Escolar. A pesquisa mostra que as gestoras e as coordenadoras compreendem a inclusão social também como *reflexo das suas ações* no contexto pedagógico, e pode se manifestar por meio da *igualdade de oportunidades* na aprendizagem, da *efetivação do direito* à escolarização, das *adequações* físicas e pedagógicas para participação de todos os estudantes que acessam a escola, independente das suas diferenças. É possível notar nas mensagens que a concepção de inclusão social nas escolas está para além da deficiência.

Os dados ainda apontaram aspectos como organização, planejamento, mobilização e articulação entre elementos administrativas, pedagógicas e financeiras como forma de relação entre a Gestão Escolar e a inclusão social. Indicam que a inclusão social ocorre quando a mediação de tais processos ocorrem de forma coletiva, democrática e participativa, no sentido de garantir o acesso ao conhecimento escolar e a permanência de todos os estudantes, sem distinção de classe social, cor, religião e a presença ou não de deficiências. Assim, os dados

afirmam que a Gestão Escolar pode colaborar com a inclusão social da PcD no processo socioeducativo e *efetivar seus direitos* de aprendizagem.

Na concepção da Coordenadora 2 a Gestão Escolar se relaciona com a inclusão social quando busca estratégias para proporcionar igualdade de oportunidades, acolhendo todos sem distinção de cor, raça ou classe social. Para a Coordenadora 5 a inclusão social também envolve acolhimento independentemente das diferenças, limitações, cor, classe ou religião. Ainda pontua que a inclusão, nesse contexto, se constitui como reflexo das ações da gestão, considerando os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola.

Segundo a Vice-Gestora 2 a Gestão Escolar dialoga com a inclusão social pela garantia de uma educação eficaz, proporcionando meios e desenvolvendo ações para a participação da PcD. A Gestora 2 ressalta que os gestores precisam se atentar para suas funções no contexto da educação inclusiva. Menciona que a inclusão se relaciona com a melhoraria tanto da infraestrutura quanto dos elementos pedagógicos. A Gestora 3 também resgata a ideia de que a inclusão social não se limita a ao grupo das PcD, envolve cor, classe social, religião e outras diferenças. A Gestão Escolar precisa conectar-se com dessa realidade.

Pode-se concluir que a representação predominante sobre a inclusão social assume uma perspectiva global, pois entendem que no ambiente escolar encontram-se diversas diferenças como cor, classe social, religião e também as deficiências. Considerando Mantoan (2003) ainda é possível acrescentar as diferenças linguísticas, culturais e econômicas. A forma como a Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais significa a ideia de inclusão socioescolar dialoga com a perspectiva da Educação Inclusiva, em que a escola é essencialmente e naturalmente um lugar da diferença (SANTOS, 2002; MANTOAN, 2017).

Pensar a escola como lugar da diferença é fundamental. Santos (2002) argumenta que a diferença é inerente aos seres humanos e a escola precisa refletir sobre as práticas pautadas padrões sociais que neguem a heterogeneidade presente no contexto escolar. Em Paro (2017) é possível observar que, sob a ótica da Gestão Escolar, as instituições de ensino precisam se organizar considerando que os coletivos sociais atendidos carregam aspectos históricos, sociológicos, ideológicos, religiosos, entre outros que os caracterizam como singulares, portanto, é fundamental valorizar as diferenças e fomentar a participação de todos os grupos. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade buscar estratégias para garantir à PcD o acesso ao conhecimento escolar. As mensagens do quadro 5 elucidam sobre a forma como a Gestão Escolar representa as estratégias para inclusão da PcD.

Quadro 5 – Contribuição da Gestão Escolar para a inclusão socioescolar da PcD.

MENSAGEM – Gestão para a inclusão da PcD na escola...	**EMITENTE**
*[...] se mantém sempre disposta a **ajudar qualquer projeto** que os professores pretendem desenvolver em suas salas [...], nos últimos anos a direção da escola tem procurado **adaptar os ambientes** da escola **adquirindo recursos** para banheiros, salas de aula, secretaria e sala de AEE.*	*Coordenadora 3*
*[...] no **direcionamento**, **acompanhamento** dos projetos e ações inclusivas e **aquisição do suporte mínimo necessário** para viabilizar essas atividades.*	*Coordenadora 5*
*[...] a gestão possui um papel essencial de **fomentar** espaço proporcionando a **inclusão** social, **convivendo com todas as diversidades**, respeitando e valorizando. Além disso, propiciar trabalhar pedagógico que tratem da inclusão social, não é uma tarefa fácil, mas também **não é impossível**.*	*Vice-Gestora 1*
*[...] a gestão escolar vem tentando **garantir um ambiente agradável e acolhedor**, assim como também **estratégias** onde todos tenham condições de evoluírem em socialização e aprendizagem conforme suas potencialidades.*	*Gestora 2*
*[...] oferecer oportunidades iguais de **acesso à escola**, e o direito de atendimento direcionado para cada deficiência.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

As mensagens do quadro acima corroboram a ideia de que a Gestão Escolar contribui para a inclusão social da PcD no ambiente educativo institucional, podendo se materializar a partir da construção e acompanhamento de *projetos*; do suporte ao aos professores e por ações que busquem o *respeito* e a valorização da *diversidade* na escola. De igual modo, mencionam as *adaptações* dos ambientes para acessibilidade e socialização da aprendizagem, a aquisição de *recursos* para realização das atividades e a garantia do acesso à escola.

Entre as mensagens destacadas pode-se notar que as estratégias compreendem dois aspectos principais, infraestrutura e pedagógico. A Coordenadora 3 acredita que a Gestão Escolar ajuda por intermédio de apoio aos projetos realizados por professores e também pela aquisição de recursos e adaptações nos ambientes da escola. Para a Coordenadora 5 é necessário garantir um suporte mínimo e aponta o direcionamento e acompanhamento de projetos como as principais ações inclusivas.

A Vice-Gestora 1 ressalta que inclusão social não é uma tarefa fácil, mas acredita não ser impossível. Para ela a atuação da Gestão Escolar é fundamental nesse processo, principalmente, no que se refere a valorização das diferenças. Contudo não menciona estratégias do ponto de vista prático. A Gestora 2 pontua que a Gestão Escolar tenta garantir um ambiente agradável e acolhedor, enquanto que a Gestora 4 dar significado as estratégias de inclusão da PcD por meio do acesso à escola, na intenção de oferecer oportunidades iguais.

Um dos instrumentos que permite a sistematização das intenções e do conjunto de estratégias pensadas para desenvolver o trabalho pedagógico é o Projeto Político-Pedagógico (LIBÂNEO, 2013), neste caso com relação as intenções de inclusão da PcD. Para Riscal (2009)

o planejamento da Gestão Escolar é uma dimensão fundamental para reunir e sistematizar as demandas (objetivos) da escola, afim de alcançar resultados positivos. Na perspectiva democrática, argumenta que o planejamento coletivo é uma forma de superar as práticas discriminatórias. Considerando que a PcD é um grupo marginalizado (SASSAKI, 2003), pensar o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento de inclusão é necessário.

Mantoan (2003) argumenta que a inclusão da PcD deve ser um objetivo presente no planejamento escolar, que precisa considerar a diferença como parte integrante da natureza humana. O Projeto Político-Pedagógico, nesse contexto, é um instrumento pelo qual a Gestão Escolar pode contribuir para uma escola comum inclusiva, pois possibilita a sistematização dos ideais da comunidade escolar alinhados com a inclusão de todas as pessoas, sem discriminação e sem preconceito (ROPOLI *et al*. 2010). No quadro 6 destaca-se algumas representações sobre a concepção da inclusão social posta no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Quadro 6 – Concepção de inclusão social no Projeto Político-Pedagógico da escola.

MENSAGEM – A inclusão social no Projeto Político-Pedagógico...	**EMITENTE**
[...] o projeto político pedagógico é a expressão da cultura da escola [...] ele já é um instrumento de inclusão escolar. [...] a concepção de inclusão social proposta no PPP [...] ***perpassa pela ideia de que é acolher todas as pessoas****, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.*	*Coordenadora 1*
[...] ***oferecer um atendimento para todos****, favorecendo a diversidade ao mesmo tempo em que visa* ***acolher as diferenças****.*	*Coordenadora 3*
[...] de acordo com o PPP da escola a educação escolar desempenha relevante papel no processo de inclusão, e ***deve promover uma aprendizagem conjunta****, independente das dificuldades e diferenças dos alunos, promovendo ações que enfatizem a valorização e* ***respeito a diversidade****.*	*Vice-Gestora 1*
[...] na proposta que temos na escola ***não há****, mas irá ser inserido na reformulação de 2020.*	*Gestora 1*
[...] dar ***direito ao acesso à escola*** *e o Atendimento Educacional Especializado para cada deficiência.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

Pelas mensagens do quadro acima as participantes indicam que a concepção de inclusão social presente no Projeto Político-Pedagógico das escolas imprimi a ideia de acolhimento de todas as pessoas, sem exceção. Os dados ressaltam que a escola deve favorecer a *diversidade* humana e *acolher as diferenças* pela aproximação com toda a comunidade escolar. Apontam que o planejamento escolar deve buscar a garantia do acesso aos estudantes, a participação e o desenvolvimento escolar. Na comunidade quilombola, até o momento desse estudo, ainda não constava algo sobre a inclusão da PcD no projeto da escola. Outras três participantes nada informaram sobre a inclusão no Projeto Político-Pedagógico.

Na percepção da Coordenadora 1 o Projeto Político-Pedagógico expressa a cultura da escola e enquanto um documento coletivo já assume uma característica inclusiva. Segundo ela a ideia central de inclusão é acolher todos os estudantes sem distinções. A Coordenadora 3 visualiza no Projeto Político-Pedagógico que escola deve favorecer a diversidade e acolher as diferenças. Na concepção da Vice-Gestora 1 o referido planejamento adota a ideia de que escola deve promover uma aprendizagem conjunta, superando dificuldades e diferenças. A Gestora 1 afirma que na instituição de atua ainda não há uma proposta consolidada e a Gestora 4 destaca que esse documento busca fomentar o acesso à escola e o AEE para a PcD.

O Projeto Político-Pedagógico é fundamental quando se pensa na elaboração de uma proposta de inclusão que envolva a comunidade escolar como um todo (CARVALHO, 2016), sobretudo da PcD. Para Riscal (2009) esse planejamento possibilita que a escola se organize considerando os interesses do coletivo, permitindo que se expresse de modo objetivo o tipo de sujeito que a instituição social escolar pretende formar para o convívio em sociedade. Nesse sentido é fundamental pensar o planejamento da escola para formar os sujeitos com direito às diferenças, em específico, as crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência nas escolas das Comunidades Tradicionais em Bragança-PA.

Com a utilização do *IRAMUTEQ* foi possível sintetizar e expressar o conteúdo das representações referentes ao primeiro eixo. O processo buscou a concordância entre as mensagens das participantes e mostra que o trabalho da gestão, nas comunidades investigadas, é visto como um meio de *garantir o acesso e a participação da PcD* nos processos educativos escolares. Nesse contexto, cabe às gestoras *administrar, gerenciar, auxiliar, acompanhar, cuidar, organizar, planejar, mobilizar, articular, supervisionar, promover a formação continuada, decidir,* entre outros significados atribuídos à Gestão Escolar.

As mensagens do quadro 7 compõem-se de segmentos de textos que expressam algumas informações com essa concepção acerca da Gestão Escolar. As informações foram sistematizadas com mensagens de duas participantes de cada contexto escolar, uma gestora e uma coordenadora[22]. A coluna da esquerda expressa representações sobre a forma como a Gestão Escolar é significada nas Comunidades Tradicionais e a coluna da direita indica atribuições inerentes a essa dimensão do trabalho pedagógico.

[22] A exceção está na Comunidade Quilombola, que só tem uma representante. A identificação do contexto é "**ctx**", com números de 1 a 4. Exemplo: **** *participante_5 *coord_5 ***ctx_1** *exp_3. Contexto 1 - Escola Brasiliano Felício, 2 – Escola Raimundo Martins, 3 – Escola Américo Pinheiro e 4 – Escola Tarcila Corrêa.

Quadro 7 – Síntese das representações do eixo Gestão Escolar via *IRAMUTEQ*.

ASPECTOS COSNTITUTIVOS DA GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDANDES TRADICIONAIS	
A Gestão Escolar é...	**Aos gestores cabe...**
******* *participante_5 *coord_5 *ctx_1 *exp_3*** *... **gestão** é direcionar as ações administrativas pedagógicas e financeira da escola a **inclusão social é o reflexo das ações** da gestão pedagógica na atuação dos alunos...* ******* *participante_9 *gest_4 *ctx_1 *exp_1*** *... **gestão** escolar é gerenciar todo o coletivo educacional buscando **garantir o direito** ao acesso à escola e a permanência em prol do desenvolvimento da aprendizagem de cada educando fazendo formações com todos os educadores e fornecendo os materiais tecnológicos e sua manutenção...* ******* *participante_3 *coord_3 *ctx_2 *exp_2*** *... **gestão** escolar é uma equipe que trabalha em favor do bem-estar físico e social de todos que envolvem a comunidade escolar e inclusão social é isso **garantir que esse atendimento** seja favorável realmente a todos sem distinção de nada...* ******* *participante_8 *gest_3 *ctx_2 *exp_1*** *... para mim a **gestão** escolar deve estar conectada com a inclusão social neste caso não só se refere apenas de PcD como também as demais inclusões tais como cor classe social religião... o papel da **gestão é incluir** os alunos nas turmas regulares **dando condições** para que recebam o atendimento diferencial e dependendo do CID os mesmos são atendidos pelas professoras cuidadoras...* ******* *participante_6 *gest_1 *ctx_3 *exp_1*** *... **gestão** escolar é um trabalho voltado à organização planejamento mobilização e articulação de todas as condições tanto de material quanto humana **garantindo avanço do desenvolvimento do processo educacional** nas escolas orientando e promovendo o ensino aprendizagem de todas as crianças da escola...* ******* *participante_1 *coord_1 *ctx_4 *exp_3*** *... o papel dela frente ao aluno com deficiência é **apresentar projetos** que possam auxiliar os professores a trabalharem com esses alunos em sala de aula... além de orientar e supervisionar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos docentes... uma **gestão** que é participativa nas decisões da escola acaba por apoiar a ideia de inclusão social na medida que **abre oportunidades para a participação** efetiva de todos nas tomadas de decisões...* ******* *participante_7 *gest_2 *ctx_4 *exp_1*** *... a escola precisa se adaptar às necessidades e especificidades dos alunos buscando além de sua permanência na escola o seu máximo desenvolvimento em todos os aspectos possíveis, a **gestão escolar vem tentando garantir** um ambiente agradável e acolhedor...*	******* *participante_4 *coord_4 *ctx_1 *exp_1*** *... **administrar** a instituição tanto nas questões pedagógicas quanto nas questões administrativas e ser democrático nas tomadas de decisões...* ******* *participante_9 *gest_4 *ctx_1 *exp_1*** *... o gestor precisa **gerenciar** a escola e a equipe de funcionários em parceria com os órgãos institucionais como a SEMED o conselho municipal de educação as universidades e o governo estadual e federal...* ******* *participante_3 *coord_3 *ctx_2 *exp_2*** *... **auxiliar** a equipe pedagógica primando pelo fortalecimento do **trabalho coletivo** assim como é **responsável** pela organização de todos os processos burocráticos e tomadas de **decisões** e articulações de todo o grupo de funcionários...* ******* *participante_11 *v-gest_2 *ctx_2 *exp_1*** *... **cuidar** do financeiro escolar, **lidar** ativamente na criação do PPP, **acompanhar** o desenvolvimento dos alunos, **gerenciar** os funcionários, **manter** contato com os pais e responsáveis e **criar** atividades no ambiente escolar... é **organizar** oficinas, capacitação, **manter** a permanência dos alunos, valorizando o **trabalho coletivo**, **planejamentos** obtenção de resultados positivos com a comunidade escolar... os alunos com necessidades educativas especiais têm direito a uma escola acessível e o **gestor** tem o papel de construir condições para que a escola **garanta este direito**...* ******* *participante_6 *gest_1 *ctx_3 *exp_1*** *... dentre tantas atribuições é o **gestor** ou a **gestora** que **estimula** a comunidade escolar a ser participativa de um projeto coletivo **mobiliza** e **articula** pessoas para o desenvolvimento dos processos e normas no fazer coletivo onde todos participam nas decisões administrativas e pedagógicas...* ******* *participante_1 *coord_1 *ctx_4 *exp_3*** *... são várias atribuições, a começar por **convidar** a comunidade escolar a participar de um projeto coletivo de educação... é função de uma equipe gestora **mobilizar** a comunidade escolar como um todo para que a mesma possa **construir** as normativas e principalmente a função e os **processos formativos** da escola essas atribuições estão muito além do que apenas **supervisionar** o trabalho dos demais funcionários...* ******* *participante_7 *gest_2 *ctx_4 *exp_1*** *... **direciona** todas e quaisquer organizações de todo processo escolar **articulando** e **tomando decisões** necessárias assim como também fazendo **planejamentos** do currículo escolar das **avaliações** de aprendizagem e **formação** continuada para os professores... o **gestor** precisa ter o compromisso de **incentivar as práticas inclusivas** garantindo a matrícula do aluno com deficiência fazendo valer os seus direitos... precisa estar ciente de suas funções frente aos desafios de uma educação inclusiva visando **melhorar estruturas físicas e pedagógicas** de acordo com as especificidades...*

Fonte: Questionários, 2020.

A análise do eixo 1 mostra que no campo representacional as gestoras e coordenadoras visualizam a escola como espaço que deve ser democratizado. Garantir acesso e participação

de todos os estudantes, com respeito as suas diferenças, é significado como uma forma de efetivar as políticas públicas educacionais, em específico, as políticas de inclusão da PcD. As mensagens indicam que a Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais percebe a necessidade de garantir condições para escolarização da PcD, pois é um direito previsto em leis, tanto na política nacional (BRASIL, 2020g, 2011, 2020e) quanto municipal (BRAGANÇA, 2015a, 2020), e a escola precisa de estratégias para consolidá-lo. Baptista (2015) mostra que a legislação educacional para inclusão da PcD tem grande contribuição para que aos poucos as práticas no ambiente escolar possam ser ressignificadas.

As mensagens do eixo Gestão Escolar indicam que as escolas ainda se limitam, em decorrência de barreiras relacionadas à infraestrutura e aos aspectos pedagógicos (recursos, formação continuada, trabalho coletivo, etc.). Por outro lado, também revelam que as gestoras e coordenadoras significam a inclusão escolar da PcD como uma prática necessária e que precisa ser vista como um objetivo a ser alcançado. Pode-se se notar que o paradigma da Educação Inclusiva (MANTOAN, 2003; MENDES, 2020) vai aos poucos tomando forma e a percepção da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais sugere uma possível conotação positiva em relação a construção de uma escola comum inclusiva.

Na construção de escola comum inclusiva (BRASIL, 2006; ROPOLI *et al*. 2010) acredita-se que o trabalho da gestão também contribui para torná-la mais acessível, sobretudo, quando realizado de modo democrático. Mantoan (2003, 2006) argumenta que a inclusão escolar da PcD requer reorganização e ressignificação das práticas, pensar em novos saberes, usar recursos alternativos e construir outro paradigma em relação ao conhecimento. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva é apresentada como uma das formas de contribuir com inclusão social, pelo acesso ao conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente educativo escolar (BERSCH, 2009, GALVÃO FILHO, 2009b).

Em resumo, nas comunidades investigadas, a atitude da Gestão Escolar frente à inclusão da PcD se evidencia de múltiplas formas no desenvolver da prática pedagógica. O estudo mostra que as gestoras e coordenadoras podem objetivar o trabalho para inclusão da PcD a partir de estratégias como apresentar, apoiar, acompanhar e avaliar os projetos da escola; articular o trabalho coletivo com toda a comunidade escolar; mediar a formação continuada para os(as) professores(as) e buscar os recursos necessários (Tecnologia Assistiva) para superar as barreiras que dificultam a inclusão da PcD.

Elementos da dimensão administrativa na Gestão Escolar também aparecem como possibilidade de contribuir com a inclusão na escola. A pesquisa identificou que no imaginário das gestoras e coordenadoras, a participação da PcD nas atividades escolares também se

relaciona com questões de caráter administrativo como a responsabilidade com os recursos financeiros, o cumprimento de normas, garantia de matrículas, encaminhamento de casos complexos para os centros de atendimento existentes no Município, modificações na infraestrutura, efetivação da legislação vigente sobre os direitos da PcD, bem como fomentar o diálogo com as famílias e comunidade sobre a inclusão.

A síntese das representações desse primeiro eixo permite concluir que há uma relação indissociável entre a Gestão Escolar, por intermédio da construção de um planejamento coletivo, e a efetivação da inclusão socioescolar da PcD. Relação em que os conhecimentos e recursos da Tecnologia Assistiva podem ser vistos como alternativas propulsoras da inclusão da PcD. Partindo desse raciocínio, no eixo seguinte apresenta-se as mensagens com o conteúdo das representações sobre a Tecnologia Assistiva na inclusão da PcD, considerando o contexto escolar das Comunidades Tradicionais de Bragança-PA.

4.2 EIXO 2 – A TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Esta seção analisa o conteúdo do Eixo Tecnologia Assistiva, pelo qual apresenta-se o entendimento das gestoras e coordenadoras sobre a temática. A sistematização expressa os recursos dessa tecnologia que a PcD necessita para participar das atividades escolares e quais deles as escolas dispõem para ajudar no processo de ensino e aprendizagem. A partir das mensagens das participantes também se evidencia como a escola utiliza e orienta os(as) estudantes com deficiência para o uso da Tecnologia Assistiva, bem como, os conteúdos relacionados a formação docente e os limites na utilização.

4.2.1 Caracterização da Tecnologia Assistiva

Para caracterizar a Tecnologia Assistiva a partir das informações e significados que Gestão Escolar dispõem, foi apresentado a seguinte questão: *O que você entende por Tecnologia Assistiva?* No quadro 8 as mensagens revelam o entendimento das gestoras e coordenadoras sobre a Tecnologia Assistiva. A análise do *corpus* textual mostrou que oito participantes representam essa tecnologia relacionando-a com a PcD. A maioria das mensagens afirma que são *recursos* que podem ajudar no cotidiano dessas pessoas, pela *eliminação de barreiras* e ajudando-lhes em atividades diárias como *ver, ouvir, andar se comunicar, etc.*

Outras participantes acrescentam a possibilidade de *inclusão social* e melhoria no aprendizado escolar por meio do *suporte pedagógico*.

Quadro 8 – Entendimento da Tecnologia Assistiva nas escolas investigadas.

MENSAGEM - A Tecnologia Assistiva é...	**EMITENTE**
*[...] tudo aquilo que é criado para **ajudar pessoas com deficiência** a terem independência e serem incluídas, seja proporcionando ou ampliando suas habilidades de **se comunicar, ouvir, ver, andar ou tocar**.*	*Coordenadora 1*
*[...] **recursos** importantes para o desenvolvimento social e cognitivo da pessoa em situação de deficiência, e também um **suporte pedagógico** riquíssimo para o docente das **salas de recursos multifuncionais**.*	*Coordenadora 4*
*[...] **recursos** que são utilizados por uma **pessoa com deficiência**, cuja finalidade é **desenvolver suas habilidades**, promovendo uma vida independente. [...] vai possibilitar ao deficiente ter uma **vida independente** e com uma **inclusão** social, permitindo ter melhor **participação** na sociedade, **eliminando barreiras** no seu cotidiano.*	*Vice-Gestora 1*
*[...] **uma área de conhecimento** que engloba recursos, estratégias, práticas e serviços objetivando a funcionalidade relacionadas às atividades que ajudam na participação de pessoas com deficiência.*	*Gestora 2*
*[...] **recursos** tecnológicos usados na escola (**sala de informática**) e em particular na **sala do AEE** para o uso dos alunos que apresentam deficiências.*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

Verifica-se também que uma das participantes conceitua a Tecnologia Assistiva como *área de conhecimento com recursos, estratégias, práticas e serviços*. Há ainda, participante que não apresentou nenhuma informação sobre o conceito e outra que a caracterizou como *todas as tecnologias* disponíveis na escola. Nas mensagens destacadas é possível perceber que o atendimento educacional especializado (AEE), via sala de recursos multifuncionais (SRM) e a sala de Informática são ambientes mencionados quando caracterizam essa tecnologia no contexto escolar da PcD.

O quadro acima mostra que para a Coordenadora 1 a Tecnologia Assistiva se traduz na ideia de independência, inclusão e ampliação de habilidades para a PcD. A Coordenadora 4 acredita que são recursos importantes e que podem contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo da PcD, contudo, não especifica de forma clara sobre quais recursos seriam. Ainda acrescenta a concepção de suporte pedagógico no contexto das salas de recursos multifuncionais, ou seja, vinculada a Educação Especial.

A Vice-Gestora 1 também caracteriza essa Tecnologia com a ideia de desenvolver habilidades, vida independente e inclusão, mas, acrescenta a possibilidade de participação na sociedade e eliminação de barreiras cotidianas. A Gestora 2, por sua vez, trouxe a definição de Tecnologia Assistiva como área de conhecimento que se manifesta em recursos, estratégias, práticas e serviços. Pontua que pela funcionalidade pode ajudar a PcD participar em atividades

diárias. Por fim temos a concepção apresentada pela Gestora 3, que representa a Tecnologia Assistiva como recursos tecnológicos encontrados na sala de informática e sala do AEE, para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Esse conjunto de mensagens permite concluir que a Tecnologia Assistiva é um conceito pouco discutido no contexto da Gestão Escolar e até mesmo na escola como um todo, haja vista que as gestoras e coordenadoras possui experiência no trabalho docente. De modo geral, a forma como a Tecnologia Assistiva foi caracterizada pela Gestão Escolar toma como pressuposto a concepção de que a PcD pode superar barreiras e participar com mais qualidade e autonomia nas atividades escolares, se disponibilizado os recursos necessários.

Bersch (2017) mostra que para a PcD a Tecnologia Assistiva se caracteriza como um campo de possibilidades e afirma que pode ser definida como área de conhecimento que reúne um conjunto de mecanismos como produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços que visam garantir maior interação social. Sua utilização ganha significado ao proporcionar ou ampliar habilidades da PcD e possibilitar o desenvolvimento de atividades com maior autonomia, melhorando a qualidade de vida.

A Tecnologia Assistiva no contexto da Educação Especial é transversal (GALVÃO FILHO, 2009b; BERSCH, 2009), portanto, as instituições devem garantir esses recursos aos estudantes com deficiência em todos os níveis da educação e também nos múltiplos espaços da escola como a sala comum, sala de recursos multifuncionais, laboratórios de informática, sala de leitura, práticas de esporte, na alimentação, entre outras atividades, a considerar as necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo Mendes (2020) a escola precisa fomentar a inclusão em todos os espaços e processos.

A Lei Brasileira de Inclusão da PcD (BRASIL, 2020e) afirma que é necessário superar as barreiras que impedem a participação das crianças e adolescentes com deficiência na escola. Concepção que também se aplica às PcD que pertencem as populações do campo (neste caso, Quilombola e Pesqueira), para as quais o direito à educação escolar precisa ser efetivado, como postulam documentos da política educacional (BRASIL, 2008a, 2012, 2020c).

Oliveira; Deus e Santos (2020) discutem que a utilização da Tecnologia Assistiva nas atividades pedagógicas escolares das Comunidades Quilombola e Pesqueira caracteriza-se como instrumentos alternativos para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e mobilidade reduzida. Ao adota-la, a escola minimiza as barreiras que dificultam o acesso à informação, comunicação e ao conhecimento. É também uma forma respeitar sua condição física, sensorial e a singularidade linguística e cognitiva.

4.2.2 A Tecnologia Assistiva nas atividades escolares

Para analisar a percepção da Gestão Escolar sobre a forma como a Tecnologia Assistiva se materializa nas escolas, apresentou-se os seguintes questionamentos: *Quais as adaptações, recursos de acessibilidade e/ou Tecnologia Assistiva que os alunos com deficiência necessitam para trabalharem e participarem das atividades na escola? (Quadro 9) Que recursos específicos a escola dispõe para ajudar na aprendizagem dos alunos com deficiência? (Quadro 10) Como a escola utiliza e orienta o aluno no uso da Tecnologia Assistiva? (Quadro 11).* O objetivo das questões foi identificar as necessidades dos estudantes em relação a Tecnologia Assistiva, quais recursos efetivamente as escolas dispõem e como ocorre a orientação dos estudantes no que se refere a utilização.

Nas mensagens do quadro 9 as gestoras e coordenadoras apontam que a inclusão da PcD exige das escolas importantes modificações. Isso se refere aos aspectos de infraestrutura como *rampas*, *sala de recursos multifuncionais* e *banheiros* acessíveis; aos materiais didáticos e tecnológicos como *engrossadores*, *cadeiras* e *mesas* adaptadas, *laboratórios* de Informática com *computadores* e *softwares* atualizados, *lupas*, materiais táteis e outros.

Quadro 9 – Adaptações, recursos de acessibilidade e/ou Tecnologia Assistiva que a PcD necessita para participar das atividades na escola.

MENAGEM – A PcD e as necessidades para participação nas atividades...	**EMITENTE**
[...] se faz necessário adaptar as atividades para dois alunos que possuem baixa visão, ***é o computador com data show e a televisão, mais sempre usamos jogos que facilitam a aprendizagem até para os alunos ditos normais****. Os professores da sala regular quando encontram alguma dificuldade com alguns alunos na aprendizagem de alguns conteúdos, recorrem a professora do AEE para auxiliarem eles com adaptações de atividades.*	*Coordenadora 3*
[...] ***nossa escola é parcialmente adaptada****, tem* ***rampas****,* ***banheiro*** *para acessibilidade e sala de* ***AEE****. Porém, ainda precisa melhorar a acessibilidade principalmente nas salas de aula, com mais recursos pedagógicos que favoreça a aprendizagem e o espaço e material para atividade física desses alunos é inadequado. Os recursos para a sala do AEE também são escassos. Então um* ***ambiente totalmente adaptado****, com mesas e cadeiras, materiais didáticos, jogos, livros, computadores com programas atualizados, recursos para mobilidade na escola, capacitação de todos os profissionais, sãos* ***imprescindíveis para o desenvolvimento desses alunos****.*	*Coordenadora 5*
[...] a ***Escola Raimundo Martins está preparada*** *para acolher os alunos com deficiência, é uma escola que busca adaptar os recursos para trabalhar em sala de aula.*	*Vice-Gestora 1*
[...] na escola se usa ***vários recursos*** *dependendo da necessidade de cada aluno como:* ***lápis adaptáveis****,* ***material tátil****,* ***lupas*** *e outros.*	*Gestora 1*
[...] necessita de ***diversos recursos*** *para atender as diferentes necessidades dos alunos com deficiência, pois* ***o município não disponibiliza*** *tais equipamentos necessários, a escola através da* ***sala de recursos multifuncional*** *vai adaptando algumas atividades de acordo com o material que temos e da necessidade do alunado.*	*Gestora 2*

Fonte: Questionários, 2020.

O quadro acima expressa que a Coordenadora 3 faz um recorte para os(as) estudantes com baixa visão e acredita que precisam de recursos como o computador com data show, televisão e jogos educativos. Também indica que a professora do AEE tem um papel importante no auxílio dos(as) professores da sala regular. Na concepção da Coordenadora 5 a escola é parcialmente adaptada e já disponibiliza aos estudantes rampas de acesso, banheiros adaptados e sala de AEE. Por outro lado, percebe que ainda não é o suficiente, pois as salas regulares ainda necessitam melhorar a acessibilidade. Na sua representação um ambiente escolar inclusivo para a PcD deve dispor de variados recursos (mesas e cadeiras, materiais didáticos, jogos, livros, computadores com programas atualizados, etc.), bem como, profissionais capacitados para estimular o desenvolvimento dos estudantes.

Na representação da Vice-Gestora 1 o ambiente em que atua está preparado para acolher a PcD. Para o atendimento dos(as) estudantes com deficiência identifica que a escola busca adaptar os recursos. A Gestora 1 percebe que é importante o uso de recursos variados (lápis adaptáveis, material tátil, lupas e outros), mas estes condicionam-se as necessidades de cada estudante. A Gestora 2 corrobora que são necessários diversos recursos, mas ressalta que o Município não disponibiliza. Afirma que a sala de recursos multifuncionais acaba assumindo a responsabilidade que adequar as atividades para suprir algumas necessidades.

Outras participantes também afirmaram que as escolas precisam se adequar quanto aos elementos didático-pedagógicos, mas, acrescentaram que é fundamental possibilitar a PcD o acompanhamento de uma *equipe multiprofissional* com *psicólogos*, *assistentes sociais* e *professores capacitados*. Do quadro geral de dados, observou-se que duas participantes nada informaram sobre as adaptações, recursos de acessibilidade e ou Tecnologia Assistiva que os(as) estudantes com deficiência necessitam para participarem das atividades na escola.

O quadro 9 permite concluir que a Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD implica repensar a prática, no sentido de superar métodos que generalizam a identidade dos(as) estudantes, haja vista que a ideia do sujeito regular na escola é excludente (SANTOS, 2002). Das mensagens destacadas é possível notar que são diversas as necessidades da PcD na escola e os sujeitos do processo representam de modo distinto essa relação. Observa-se que para alguns, os avanços são mais significativos e a escola é vista como ambiente já inclusivo, para outros, ainda existem muitas limitações, principalmente, quando se trata das salas regulares, pois faltam recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem.

Estudos mostram que o uso da Tecnologia Assistiva nas práticas pedagógicas permite à PcD adquirir ou ampliar suas habilidades funcionais, as quais em determinadas circunstâncias, se constituem enquanto impeditivos do acesso e permanência nos processos de escolarização.

Nessa perspectiva, o uso dos recursos e serviços da Tecnologia Assistiva no contexto da escola, pode ajudar no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, bem como, reduzir as barreiras que contribuem para exclusão social (MANZINI, 2005; GALLO, 2015). No quadro 10 apresenta-se os recursos de Tecnologia Assistiva apontados pela Gestão Escolar.

Quadro 10 – Recursos que as escolas dispõem para ajudar na aprendizagem da PcD.

MENSAGEM – Recursos específicos para PcD que a escola dispõe...	**EMITENTE**
[...] ***jogos****, televisão, data show,* ***computadores****,* ***lupas****, dentre outros.*	*Coordenadora 3*
[...] ***jogos*** *educativos adaptados,* ***computadores*** *e notebook.*	*Coordenadora 4*
[...] ***jogos****, brincadeiras, historinhas animadas com imitações e etc.*	*Vice-Gestora 2*
[...] ***jogos*** *táteis,* ***lupas*** *diversas e materiais adaptáveis por parte da professora de sala.*	*Gestora 1*
[...] sala de atendimento, ***computador****, recursos didáticos visuais, painel de Libras, Braile,* ***jogos****,* ***lupas****, o professor da* ***sala de informática*** *fez um projeto no ano anterior onde trabalhou com os alunos usando essa metodologia, entre outros.*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

O quadro acima evidencia que os *jogos*, *computadores* e as *lupas* são os recursos mais mencionados referente à Tecnologia Assistiva. Na maioria dos casos esses recursos são mencionados para o atendimento de estudantes com deficiência relacionando-os à sala de recursos multifuncionais e a sala de Informática, menos de um terço das participantes relacionaram com a prática pedagógica em sala comum.

A pesquisa mostrou que os *jogos* são vistos como Tecnologia Assistiva vinculada ao atendimento educacional especializado e a produção é atribuída aos profissionais da sala de recursos multifuncionais ou cuidadores nas salas comuns. Os dados ainda indicam que os *computadores* com *softwares* específicos, *lupas*, *painel de Libras*, recursos de *Braille* com dispositivos táteis como *alfabeto, jogos e formas geométricas* também são identificados como Tecnologia Assistiva de apoio aos estudantes com deficiência. As mensagens revelam que, praticamente, todos os recursos pedagógicos que as escolas possuem são vistos como integrantes da Tecnologia Assistiva, uma vez que podem ser utilizados com a PcD, inclusive, a *televisão* e o *datashow* são mencionados.

A Tecnologia Assistiva é significada pela Gestão Escolar com base em imagens de recursos utilizados, principalmente, por intermédio da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais. Contudo, de acordo com as definições do Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009b), *brincadeiras*, a *televisão* e o *datashow* (mencionados) são exemplos de recursos que não se encaixam na ideia de Tecnologia Assistiva vigente, de superar uma barreira imposta pela deficiência. Esse é um dos indicativos que afirma a necessidade de investimento

em políticas ou programas de formação para o uso da Tecnologia Assistiva como um mecanismo de inclusão da PcD nas escolas das Comunidades Tradicionais.

Em estudo anterior, sob a ótica de docentes, Oliveira e Santos (2020) identificam que a utilização da Tecnologia Assistiva em contexto pesqueiro e quilombola ainda não é uma prática efetiva e, quando ocorre, tem se limitado ao ambiente das salas de recursos multifuncionais. Observam também que a formação continuada é um aspecto necessário nas escolas, para melhor compreensão do tema. Nesta pesquisa, sob a ótica da Gestão Escolar se observa que a Tecnologia Assistiva é um tema que precisa ser melhor discutido em diversas escolas da Educação Básica do entorno da RESEX-Mar Caeté-Taperaçu.

Entretanto, é importante ressaltar que fragilidade conceitual sobre esse tema no ambiente escolar não é exclusividade das Comunidades Tradicionais, haja vista que a literatura tem mostrado a necessidade de esclarecer melhor os limites da Tecnologia Assistiva na educação, em decorrência das incompreensões identificadas (GALVÃO FILHO, 2016; CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018; SARDENBERG; MAIA, 2019). Seguindo com a lógica que as escolas dispõem de Tecnologia Assistiva a disposição dos(as) estudantes com deficiência, o quadro 11 apresenta as mensagens sobre a maneira como ocorre a orientação desses(as) estudantes para a utilização dos recursos disponíveis.

Quadro 11 – Formas de orientação da PcD para utilização da Tecnologia Assistiva.

MENSAGEM – Utilização e ou orientação para o uso da Tecnologia Assistiva...	**EMITENTE**
[...] a Sala de Recursos Multifuncional oferece espaço para estudo individualizado e em grupo, sendo munida com mobiliários e materiais pedagógicos [...]. Dessa forma, os alunos ***são orientados de como utilizar esses materiais pela professora da Sala de Recursos Multifuncional****.*	*Coordenadora 1*
[...] ***no espaço do AEE o aluno é estimulado*** *a utilizar equipamentos e materiais como o computador, jogos, sons, tv, livros, cartazes, entre outros, orientados* ***pela professora do espaço****. No quotidiano, as ferramentas ou materiais que os ajudem a ter mais autonomia (comer, beber, vestir, caminhar, etc.).*	*Coordenadora 5*
[...] o ano passado tivemos ***palestras*** *sobre os tipos de deficiências e também sobre as Tecnologias Assistivas. Na* ***semana da Inclusão*** *foi realizada atividade com todos os alunos utilizando os recursos adaptados, bem como apresentações por meio de Libras.*	*Vice-Gestora 1*
[...] através do acompanhamento da professora da ***Sala de Recursos Multifuncional****.*	*Gestora 2*
[...] os alunos fazem uso de computadores e demais recursos tecnológicos na sala de informática, as vezes na sala regular e os que ***com necessidades especiais utilizam na sala do AEE*** *com orientação dos professores tanto das salas regulares quanto das de* ***informática*** *e* ***AEE****.*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

Pelas mensagens do quadro acima as participantes apontam que a *sala de recursos multifuncionais* tem sido o ambiente principal para a orientação e a utilização de recursos da

Tecnologia Assistiva pela PcD. A orientação aos estudantes é realizada principalmente pela *professora do atendimento educacional especializado*. Verifica-se que em uma das escolas já foi realizada uma oficina de construção de recursos assistivos de baixo custo (BERSCH *et al*, 2007), a partir de um projeto que discutiu a importância da Tecnologia Assistiva na vida da PcD. Há também, participante que indica a *sala de Informática* como possível local em que se usa a Tecnologia Assistiva e uma que nada informou a respeito.

Na representação da Coordenadora 1 por meio da a sala de recursos multifuncionais a escola garante um espaço para estudos, em que os(as) estudantes são orientados(as) acerca da utilização da Tecnologia Assistiva. A Coordenadora 5 corrobora que são pelas práticas do AEE que a PcD é estimulada para utilização dos recursos (computador, jogos, sons, tv, livros, cartazes, entre outros). Segundo a Vice-Gestora 1 a escola em que atua já passou por momentos de formação (palestras), em específico, na "semana da inclusão" desenvolve-se atividades com os(as) estudantes. A Gestora 2 aponta que essa orientação se dá pelo trabalho da professora da sala de recursos multifuncionais e a Gestora 3 visualiza que a orientação pode acontecer na sala regular, de Informática, bem como, no ambiente do AEE.

As escolas das Comunidades Tradicionais precisam garantir a instrumentalização dos(as) estudantes com deficiência para o uso da Tecnologia Assistiva como uma forma de possibilitar mais autonomia e participação nos processos de ensino e aprendizagem. Essa concepção de que a PcD das Comunidades Tradicionais deve ter a seu dispor a Tecnologia Assistiva e uma rede de apoio que amplie suas possibilidades de desenvolvimento escolar encontra-se nas DCNs para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), nas DCNs gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, Art. 29), nas Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do campo (BRASIL, 2008a) e nas DCNs para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Para além do acesso, os referidos documentos asseguram a disponibilização de recursos, suporte técnico e as adequações necessárias. Verifica-se que as instituições de ensino devem oferecer acessibilidade por intermédio de apoio pedagógico, infraestrutura adequada, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, transportes e quando necessário disponibilizar sistemas de comunicação alternativos como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, sem desconsiderar as necessidades contextuais das Comunidades. A disponibilidade de profissionais capacitados é também um dos aspectos fundamentais quando se analisa as diretrizes para o atendimento da PcD.

4.2.3 Formação e limites no uso da Tecnologia Assistiva

Para analisar os aspectos da formação profissional e os limites relacionados ao uso da Tecnologia Assistiva elaborou-se as seguintes questões: *Você já participou de alguma formação sobre o uso da Tecnologia Assistiva? (Quadro 12). Quais os principais fatores que dificultam o uso da Tecnologia Assistiva nessa escola? (Quadro 13). De que forma a SEMED contribui para o uso da Tecnologia Assistiva na escola? (Quadro 14)*. Foi possível notar que a ausência de formação continuada e a falta de recursos são os principais entraves representados pela Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais.

No que se refere a formação continuada para o uso da Tecnologia Assistiva na escola, a pesquisa revelou que oito das onze interlocutoras nunca participaram de momentos formativos, mas, mostram interesse em participar de formações sobre esse tema. O quadro 12 mostra que duas delas possuem informações que resultam de leituras na *graduação* e ou de pesquisas pela *internet*. Percebe-se também que uma vice-gestora e duas gestoras já vivenciaram momentos de formação para o uso dessas tecnologias.

Quadro 12 – Participação em processos de formação sobre o uso da Tecnologia Assistiva.

MENSAGEM – Participação em processo formativo para uso da Tecnologia Assistiva...	**EMITENTE**
[...] ***não****, as conheço por terem sido retratadas na Graduação e nas diversas leituras que um profissional da área necessita fazer.*	*Coordenadora 1*
[...] ***não****, só conheço o que tenho buscado na internet.*	*Coordenadora 3*
[...] ***não****, mas gostaria de participar de formação referente ao assunto.*	*Vice-Gestora 2*
[...] ***sim****, participei 2 vezes – UFPA.*	*Gestora 1*
[...] ***sim****, em uma Jornada Pedagógica oferecida pela SEMED direcionada para Sala de AEE.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

O quadro acima indica que a Tecnologia Assistiva ainda é um tema com poucas informações para a maioria das gestoras e coordenadoras. Nota-se que somente a Coordenadora 1 menciona ter conhecimentos sobre essa tecnologia a partir da Graduação. Porém, destaca que o(a) profissional da educação pode conhece-la por meio de leituras que deve fazer. A Coordenadora 3 indica a *internet* como o caminho pelo qual teve acesso a conhecimentos dobre a Tecnologia Assistiva. A Gestora 1 e 4 mostram que possuem informações sobre o tema oriundas de formações vivenciadas no decorrer da atuação profissional. A Vice-Gestora 2, por sua vez, informa que não participou de formações, mas, tem interesse em participar.

O conteúdo do quadro 12 permite concluir que a Tecnologia Assistiva na formação docente é uma questão a ser discutida, haja vista que o número de PcD acessando a escola é crescente. Uma vez que os recursos da Tecnologia Assistiva podem aumentar as possibilidades de desenvolvimento e participação desses estudantes (BERSCH, 2009), é indispensável instrumentalizar os(as) professores, coordenadores e gestores acerca dos conceitos, recursos, serviços e metodologias que essa Tecnologia pode oferecer. No quadro 13 as mensagens apontam os principais fatores que dificultam a utilização da Tecnologia Assistiva nas escolas investigadas, sob a ótica da Gestão Escolar.

Quadro 13 – Principais fatores que dificultam o uso da Tecnologia Assistiva na escola.

MENSAGEM – Fatores que dificultam o uso da Tecnologia Assistiva...	**EMITENTE**
*[...] muitas vezes a **falta de formação** voltadas para as tecnologias que têm e na maioria dos casos porque a mesma não dispõe de muitas.*	*Coordenadora 1*
*[...] a **escassez desses recursos** adaptados para as diferentes deficiências, a **falta de capacitação** de profissionais.*	*Coordenadora 5*
*[...] até o presente momento **não detectei nenhum** fator que impedisse o uso desses recursos.*	*Vice-Gestora 1*
*[...] um dos fatores são as **salas superlotadas**, onde às vezes o professor não dispõe de **tempo** para fazer um trabalho diferenciado, com os alunos com deficiência, **computadores com defeitos** na sala de informática e a dificuldade de um técnico do órgão competente vir à escola para fazer manutenção.*	*Gestora 3*
*[...] as salas de aula **não terem recursos tecnológicos** instalados para serem utilizados diariamente.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

Os dados mostram que as dificuldades são diversas. Foram mencionadas dificuldades relacionadas à *falta de recursos* nos processos de escolarização da PcD, ausência de *formação continuada*, pouco *tempo* para os professores planejarem atividades diferenciadas, *salas superlotadas*, laboratórios com *computadores* defeituosos, falta de suporte por parte da Secretaria de Educação, quanto a manutenção de equipamentos. Dentre as participantes, três nada informaram sobre essas dificuldades e uma não identifica nenhum fator que impeça o uso desses recursos na prática escolar.

A Coordenadora 1 representa a falta de formação como um dos principais limites. Para a Coordenadora 5 é a falta de recursos e de capacitação profissional. A Gestora 3 elenca as salas superlotadas, falta de tempo para planejamento dos professores(as), equipamentos defeituosos e ausência de suporte da Secretaria Municipal de Educação (órgão competente) como os principais limites enfrentados. A Gestora 4 relaciona as dificuldades a falta de recursos

tecnológicos para uso diário. Numa outra direção a Vice-Gestora 1 entende que não há fatores que impeçam a utilização da Tecnologia Assistiva na escola.

Estudos revelam que ainda é comum encontrar dificuldades quanto ao uso dessa Tecnologia na escola. Elas se relacionam com a formação de professores, a disponibilidade de equipamentos, profissionais especializados, fragilidade conceitual, entre outras (BERSCH, 2009; GALVÃO FILHO, 2013; MANZINI, 2012; SARDENBERG; MAIA, 2019). Nesse sentido é fundamental o envolvimento não só da escola, mas também dos órgãos ligados a gestão educacional como as secretarias de educação, para que esses recursos sejam garantidos no processo de inclusão da PcD (BRASIL, 2020e).

O quadro 14 evidencia as mensagens que ajudam na compreensão do modo como a Gestão Escolar percebe a contribuição da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para a utilização da Tecnologia Assistiva nas escolas investigadas.

Quadro 14 – Contribuição da SEMED para o uso da Tecnologia Assistiva nas escolas.

MENSAGEM – Contribuição da SEMED para o uso da Tecnologia Assistiva na escola...	**EMITENTE**
*[...] enviando alguns **recursos** didáticos para a escola.*	*Coordenadora 2*
*[...] através do **apoio pedagógico** de toda a equipe do Moendy.*	*Coordenadora 4*
*[...] durante a **Semana da Inclusão** a SEMED promove **formações somente para os professores** que tem alunos com deficiência em sala de aula.*	*Vice-Gestora 1*
*[...] **não percebo contribuição** eficiente.*	*Gestora 1*
*[...] através dos **recursos** tecnológicos e da **manutenção** dos mesmos pelos técnicos, só que ultimamente **as visitas estão sendo escassas** por conta dos recursos para o transporte para o deslocamento dos mesmos.*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

No olhar da Gestão Escolar a Secretaria Municipal de Educação ainda é ausente quando se refere à inclusão de estudantes com deficiência a partir do uso de Tecnologia Assistiva. As mensagens indicam que as ações promovidas são insuficientes considerando as reais necessidades das escolas das Comunidades Tradicionais. O envio de *recursos* parece ser a principal contribuição, as *formações* promovidas pela Secretaria ainda contemplam, basicamente, professores que atendem estudantes com deficiência e a equipe técnico-pedagógica do *Moendy Akã* não dispõem de infraestrutura suficiente para atender toda a demanda das escolas. Uma das gestoras chega a afirmar que não percebe a contrição da Secretaria Municipal de Educação nesse aspecto.

Dentre as mensagens mais significativas, a Coordenadora 2 percebe que a SEMED contribui apenas com envio de recursos didáticos para a escola. A Coordenadora 4 entende que

a Secretaria ajuda por meio de suporte pedagógico da equipe de profissionais do Moendy Akã. Para a Vice-Gestora 1 as formações são pontuais na "semana da inclusão", e são direcionadas aos professores que atendem a PcD. Na concepção da Gestora 1 não há contribuição efetiva e para a Gestora 3 a contribuição se dá por meio do fornecimento de recursos tecnológicos e também fornecendo apoio técnico para a manutenção. Porém, ressalta que as visitas técnicas não tem acontecido com a frequência necessária.

A LDBEN/1996 e o Decreto nº 7.611/2011 imputam aos sistemas de ensino que garantam as condições necessárias para o atendimento educacional especializado da PcD. Nesse sentido é fundamental que os gestores educacionais possam apoiar e subsidiar as escolas na implementação das políticas públicas de Educação Especial. As ações dos órgãos administrativos devem ajudar as escolas no que se refere a garantia dos serviços de apoio especializado, de recursos, equipamentos, metodologias e profissionais que possam contribuir com a eliminação das barreiras que dificultam o processo de escolarização da PcD.

A pesquisa revela que as escolas das Comunidades Tradicionais precisam do apoio dos órgãos administrativos educacionais. As gestoras e coordenadoras apontam que há uma demanda de recursos, de equipamentos e serviços especializados para melhorar o atendimento dos(as) estudantes com deficiência que frequentam as escolas. É importante que nos planos de gestão das políticas educacionais se discuta a respeito da implementação da Tecnologia Assistiva nas escolas, como forma de efetivar a inclusão da PcD. Processo que pode ampliar as possibilidades de locomoção, comunicação e interação social da PcD nos ambientes pedagógicos, como sugere a Lei Brasileira de Inclusão da PcD (BRASIL, 2020e).

Reivindicar a Tecnologia Assistiva no contexto da Gestão Escolar é uma maneira de fomentar o debate e estimular a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar desde a sua organização. A discussão em busca da Educação Especial na perspectiva inclusiva decorre principalmente de reivindicações dos movimentos sociais, que refletiram em políticas públicas de inclusão (MENDES, 2020). Movimentos que ocorrem a nível internacional como mostra os documentos com acordos e diretrizes internacionais para a promoção e garantia de atendimento à PcD (MANTOAN, 2011; OLIVEIRA, 2017). A Educação ligada a qualidade de vida da PcD é um tema de direitos humanos e, por isso afirma-se que todo ser humano tem o direito de desenvolver as suas capacidades individuais e coletivas, seus talentos e aspirações, sem qualquer tipo de discriminação (BRASIL, 2013b).

Para sintetizar e destacar as representações predominantes dentro do eixo Tecnologia Assistiva, recorreu-se ao *software IRAMUTEQ,* que permitiu o mapeamento das mensagens significativas a respeito da Tecnologia Assistiva na concepção da Gestão Escolar. O quadro 15

apresenta seguimentos de textos que evidenciam essa tecnologia como recursos pensados para ajudar no dia a dia da PcD. Entretanto, percebe-se que as informações fornecidas pela Gestão Escolar não explicitam claramente quais recursos representam a Tecnologia Assistiva na escola. Nesse sentido, foi necessário olhar para o contexto mais amplo da pesquisa e analisar elementos de questões que buscaram essa compreensão para além da definição mais comum apresentada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009b) e propagada pela política nacional de inclusão da PcD. Tal estratégia se ancora na TRS, em que se acredita no conhecimento como resultado de um processo de ressignificação contínua pelos grupos sociais, portanto, não é mera reprodução (MOSCOVICI, 1978). Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 15 – Síntese do eixo Tecnologia Assistiva, via *IRAMUTEQ*.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO DA GESTÃO E COORDENAÇÃO	
Escola Brasiliano Felício	**Escola Raimundo Martins**
******* *participante_10 *vgest_1 *ctx_1 *exp_1*** *... **são recursos** que são utilizados por uma PcD cuja finalidade é desenvolver suas habilidades promovendo uma vida independente... com uma inclusão social permitindo ter melhor participação na sociedade eliminando barreiras no seu cotidiano ...* ******* *participante_5 *coord_5 *ctx_1 *exp_3*** *... **conjunto de recursos, técnicas e assistências** que possam proporcionar o desenvolvimento de forma significativa das aprendizagens de pessoas com deficiência...*	******* *participante_3 *coord_3 *ctx_2 *exp_2*** *... é um **conjunto de recursos** como jogos serviços utensílios adaptados e outros que contribuem para facilitar o aproveitamento da aprendizagem e o cotidiano de PcD, os professores da sala regular dificilmente recorrem ao uso...* ******* *participante_8 *gest_3 *ctx_2 *exp_1*** *... **são os recursos** tecnológicos usados na escola sala de informática e em particular na sala do AEE para o uso dos alunos que apresentam deficiências... não participei em formação, mas gostaria de participar...*
Escola Américo Pinheiro	**Escola Tarcila Corrêa**
******* *participante_6 *gest_1 *ctx_3 *exp_1*** *... **são recursos** adaptáveis que o professor cria para ajudar o aluno com deficiência ter maior autonomia qualidade de vida e inclusão no processo de aprender...*	******* *participante_1 *coord_1 *ctx_4 *exp_3*** *... tudo aquilo que é **criado para ajudar pessoas com deficiência** a terem independência e serem incluídas, seja proporcionando ou ampliando suas habilidades de se comunicar, ouvir, ver, andar ou tocar.* ******* *participante_7 *gest_2 *ctx_4 *exp_1*** *... **é uma área de conhecimento** que engloba recursos estratégias práticas e serviços objetivando a funcionalidade relacionadas às atividades que ajudam na participação de PcD...*

Fonte: Questionários, 2020.

Nota-se que do *corpus* textual geral apenas uma mensagem expressa a representação da Tecnologia Assistiva como *área de conhecimento*, em que a categoria recursos se insere. Os dados evidenciam que no ambiente escolar as gestoras e coordenadoras ancoram a Tecnologia Assistiva, predominantemente, baseando-se na imagem do recurso (materiais didáticos). Dentre os recursos identificados nas mensagens referente a este eixo aparecem o computador, a lupa, os jogos educativos, painéis de Libras, materiais pedagógicos em Braille (táteis), cadeiras adaptadas, televisão, datashow, lápis adaptado, *softwares* especiais e livros.

Basicamente todo o conjunto de materiais pedagógicos utilizados pelas escolas se encaixam nas representações sociais das participantes como Tecnologia Assistiva. Apesar da relação feita entre essa Tecnologia e os(as) estudantes com deficiência, não fica evidente a sua especificidade nas mensagens apresentadas, o que denota uma fragilidade conceitual e mostra a necessidade da formação continuada no contexto escolar, contemplando todos os seguimentos da escola, haja vista que a inclusão da PcD não deve ocorrer somente na sala de aula, ela precisa acontecer em toda a escola (MANTOAN, 2003).

Bersch e Tonolli (2006) afirmam que as práticas sociais são marcadas pelo avanço do conhecimento e da tecnologia e isso, em certa medida, caminha na direção de facilitar a vida diária. Argumentam que diariamente se utilizam instrumentos que foram elaborados para simplificar o cotidiano como talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, *smartphones*, relógios, dentre outros recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e facilitam nosso desempenho nas atividades. No ambiente escolar, especificamente, a Tecnologia Assistiva, ganha significado como forma de potencializar habilidades e promover melhores condições de participação e inclusão à PcD (TAVARAYAMA, 2011).

Para Manzini (2005) e Galvão Filho (2009a) ainda que a Tecnologia Assistiva não disponha de conceitos bem consolidados, o princípio de superar limites impostos pela deficiência via utilização de recursos já ocorre há bastante tempo. Princípio que pode ser visto no uso de uma bengala, num veículo adaptado ou nos aparelhos de amplificação sonora para superar a barreira da deficiência auditiva. Segundo Galvão Filho (2013) a Tecnologia Assistiva na perspectiva da Inclusão Escolar deve ser utilizada para melhorar a qualidade do processo educativo e proporcionar ao estudante com deficiência atendimento mais adequado considerando a sua condição física e sensorial.

Sardenberg e Maia (2019) discutem que, em certa medida, existe falta de clareza no conceito de Tecnologia Assistiva vigente, o que resultaria em dificuldades para a compreendê-lo no processo de inclusão da PcD, sobretudo, nos ambientes escolares. O estudo mostra que Tecnologia Assistiva no Brasil já avançou muito em termos conceituais e metodológicos, todavia, ressalta que a definição do CAT, divulgada nos documentos relacionados a inclusão, ainda apresenta imprecisão, pois sua amplitude (produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços) e a complexidade dos temas relacionados às PcD o deixaram esvaziado em sentido efetivo, o que resulta sempre em compreensões parciais.

A Tecnologia Assistiva para Vieira (2018) é uma forma de inclusão da PcD na escola, contudo, enfrenta ausência de recursos e equipamentos, de formação continuada, bem como, a necessidade de parcerias entre professores(as) das salas de recursos multifuncionais, das salas

regulares e também com as famílias, o que dificulta a concretização de um projeto de sociedade inclusiva no contexto escolar. Alves (2018), por sua vez, destaca que essa Tecnologia representa um avanço para a inclusão da PcD, mas, constatou que pela falta de capacitação a maioria dos profissionais a desconhecem e isso faz com que esses recursos não sejam utilizados.

Na percepção de Calheiros; Mendes e Lourenço (2018) é notório o crescimento de estudos sobre a Tecnologia Assistiva no Brasil, porém, também identificam imprecisão, que há dificuldades no acesso aos recursos e que a formação para o uso ainda precisa melhorar. Para Blanco e Corrêa (2018), os avanços na formulação e implementação de políticas públicas inclusivas são significativos e a Tecnologia Assistiva contribui para inclusão de estudantes que precisam de atendimento educacional especializado. Porém, assim como os demais autores, reiteram que o uso desses recursos implica a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores(as) e acrescentam que é fundamental avançar em pesquisas que melhor esclareçam as necessidades das PcD em relação a essa tecnologia.

No eixo seguinte serão apresentadas mensagens que expressam elementos do processo de escolarização da PcD, considerando as representações das gestoras e coordenadoras, do contexto escolar das Comunidades Tradicionais investigadas.

4.3 EIXO 3 – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da PcD, estudantes com deficiência são aqueles(as) que têm impedimentos de longo prazo, nos aspectos físicos, mental, intelectual e/ou sensorial, os quais deparando-se com barreiras na sociedade, têm a participação prejudicada, seja na escola ou em outros ambientes sociais (BRASIL, 2020e, Art. 2º). Esta seção apresenta os conteúdos que perpassam o imaginário das gestoras e coordenadoras em relação a objetivação do trabalho para a inclusão da PcD nas escolas.

A seguir, analisa-se as mensagens mais significativas que indicam, a partir do olhar das gestoras e coordenadoras, a maneira como a escola pode ser um espaço de inclusão para os(as) estudantes com deficiência, os projetos de inclusão que a escola trabalha, os(as) profissionais especializados disponíveis para atender a PcD e como a Gestão Escolar acompanha esse trabalho, bem como, os fatores que são representados como barreiras no processo de inclusão das crianças e adolescentes com deficiência que frequentam as escolas.

4.3.1 A inclusão da PcD nas escolas

Para analisar alguns aspectos sobre a inclusão da PcD nas escolas da Comunidades Tradicionais, apresentou-se à Gestão Escolar os seguintes questionamentos: *De que maneira a escola pode ser um espaço de inclusão para o aluno com deficiência? (Quadro 16). Quais os projetos de inclusão que a escola trabalha? (Quadro 17).* O conteúdo do quadro 16 mostra que na concepção das gestoras e coordenadoras a escola se constitui num espaço de inclusão para a PcD quando *respeita* as suas especificidades e garante as *modificações* necessárias para sua participação nas atividades.

A pesquisa revela que isso pode se manifestar em termos de *infraestrutura* como rampas de acesso para cadeirantes e banheiros adaptados, por meio de *adequações* metodológicas e curriculares, pela garantia do *AEE* e seus recursos, via construção de *projetos*, momentos de *formação* continuada e *assistência* pedagógica para os professores. Assim, a escola se constitui num ambiente de inclusão quando desenvolve práticas que viabilizem o acesso, a permanência e efetivem a aquisição do conhecimento escolar.

Quadro 16 – A escola se constitui como espaço de inclusão para a PcD.

MENSAGEM – A escola como espaço de inclusão...	**EMITENTE**
*[...] sendo **acolhedora** e amorosa, **respeitando** as deficiências e limitações de cada um.*	*Coordenadora 2*
*[...] oferecendo **condições estruturais**, de mobilidade, **materiais** didáticos e **assistência pedagógica** adequada para esses alunos e promovendo a inclusão social na escola por meio de ações e **projetos**.*	*Coordenadora 5*
*[...] **incluindo** os alunos com deficiência **a outros alunos** em sala de aula e atividades recreativas existentes na escola.*	*Vice-Gestora 2*
*[...] a partir do momento em que essa criança seja de fato **respeitada** em sua **peculiaridade** e **especificidade**. Em que ele esteja inserido em uma escola, sala e professores que desenvolvam a íntegra um ensino inclusivo. O aluno como **parte integrante do processo inclusivo**.*	*Gestora 1*
*[...] **através da matrícula** de alunos com necessidades especiais, **adequando** os serviços da escola, trabalhando a inclusão desses alunos nas **salas regulares** com atividades diferenciadas e fazendo o atendimento na **sala do AEE**.*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

As mensagens do quadro acima mostram que a Coordenadora 2 caracteriza a escola inclusiva com ênfase nas relações interpessoais. Afirma que esse ambiente deve ser acolhedor e amoroso com a PcD, que as ações respeitem as deficiências e limitações identificadas em cada pessoa. A Coordenadora 5 destaca aspectos de infraestrutura (mobilidade) e pedagógicos, incluindo suporte especializado, materiais didáticos e projetos. Tais elementos, na sua concepção, promovem a inclusão dos(as) estudantes com deficiência na escola.

A Vice-Gestora 2 também direciona o foco para as relações interpessoais. Entende que a inclusão acontece na escola quando há interação nas atividades entre todos os(as) estudantes, com ou sem deficiência. Na representação da Gestora 1 a escola é inclusiva quando garante que a PcD seja respeitada em sua peculiaridade e especificidade. Afirma que é necessário considerar o(a) estudante como parte integrante do processo inclusivo na escola. Para a Gestora 3 a inclusão se materializa por intermédio da garantia de matrícula da PcD, da adequação dos serviços e do atendimento educacional especializado.

A PcD tem direito a todos os aspectos evidenciados pela Gestão Escolar. A Constituição Federal de 1988 estabelece entre seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Art. 3º, inciso IV). Define a educação como direito de todas as pessoas, a fim de possibilitar o desenvolvimento para exercitar a cidadania e participar do trabalho (Art. 205) e isso deve ocorrer mediante "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 206, inciso I). Para a PcD determina que o Estado deve garantir AEE, de preferência, na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III).

A LDBEN/1996, por sua vez, garante à PcD a Educação Especial como uma modalidade que deve perpassar todos níveis de ensino (Art. 58) e, a depender da situação, a escola deve assegurar aos estudantes com deficiência profissionais capacitados para atender às suas necessidades, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização curricular, bem como, terminalidade específica para quem não puder atingir o nível exigido (Art. 59).

O Decreto nº 7.611/2011 disciplina a Educação Especial e o AEE e determina que esta modalidade de ensino deve "[...] garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011, Art. 2º). O documento permite compreender o planejamento da Gestão Escolar deve integrar a concepção de inclusão da PcD por meio do AEE, estimulando o envolvimento das famílias e a articulação com as demais políticas públicas (intersetorialidade).

As políticas públicas de inclusão da PcD permitem concluir que Gestão Escolar sob a ótica do paradigma da inclusão precisa articular estratégias e processos de organização que se preocupem com a disponibilidade e utilização de Tecnologia Assistiva, de metodologias diversificadas, planejamento democrático, avaliação qualitativa, adequações na infraestrutura (rampas, banheiros, portas, móveis) e também curriculares. Deve ainda estimular o respeito as linguagens, entre outros aspectos pedagógicos pensados para atender as necessidades educacionais da PcD (BRASIL, 2006, 2011, 2020e). Na perspectiva da TRS (MOSCOVICI,

1978, 2015) é possível dizer a educação inclusiva exige uma ressignificação do fazer pedagógico no contexto da Gestão Escolar.

Galvão Filho (2009) afirma que a inclusão da PcD no contexto escolar implica para os processos de gestão diversos desafios, teóricos e práticos, principalmente pelas formas de organização que ainda dificultam o uso da Tecnologia Assistiva no desenvolvimento dessas pessoas. Segundo Santana (2015) e Tezani (2017) a Gestão Escolar é uma dimensão do trabalho pedagógico com grande influência na construção de uma escola inclusiva. Contudo, Sant'Ana (2005) ressalta que apesar de existir na escola a vontade de promover a inclusão, encontra-se dificuldades como a falta de orientação por uma equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos, ausência de experiência prévia junto a PcD, bem como, o apoio da família e da comunidade, ocasionando atitudes negativas na escola.

Considerando que no campo representacional a Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais acredita que a escola pode ser um ambiente de inclusão, analisa-se a partir do quadro 17 os projetos de inclusão desenvolvidos nas escolas dessas Comunidades.

Quadro 17 – Projetos de inclusão nas escolas das Comunidades Tradicionais.

MENSAGEM – Projetos de inclusão na escola...	**EMITENTE**
[...] temos o projeto de inclusão que é trabalhado no mês de setembro, onde o mesmo deriva de um projeto municipal. [...] ***comumente trabalhamos os projetos sobre Inclusão Social no terceiro bimestre*** *que vai de agosto até meados de outubro mais ou menos. Fora isso, procuramos unir os demais projetos trabalhados na escola à temas que nunca fujam da ideia de Inclusão.*	*Coordenadora 1*
*[...] o projeto desenvolvido pela profissional do espaço de AEE "****Todos pela inclusão: Em busca de igualdade estamos aqui****!" e o projeto da Escola "****Quem ama inclui****".*	*Coordenadora 5*
*[...] estava em sala de aula o ano passado, fiz um pequeno projeto "****mãos que falam****", tendo como culminância a poesia de Vinícius de Morais "As Borboletas", que foi apresentado na* ***Semana da Inclusão****.*	*Vice-Gestora 1*
[...] Identidade e inclusão – projeto desenvolvido no 4º e 5° ano.	*Gestora 1*
[...] ***Libras*** *nas salas de aula e* ***Tecnologias Assistivas****. [Professora do AEE e Professor da sala de informática respectivamente].*	*Gestora 3*

Fonte: Questionários, 2020.

No quadro 17 se observa que as escolas vêm trabalhando alguns projetos relacionados a inclusão de estudantes com deficiência. Ficou evidente que ainda ocorrem, em certa media, em momentos pontuais, sobretudo no "mês da inclusão" que culmina com atividades na *semana da inclusão*, em setembro. A ênfase dos projetos recai sobre a *Libras* e na maioria das vezes desenvolvidos pelos(as) *profissionais do AEE*. Na comunidade de Tamatateua as participantes informaram que os projetos partem da SEMED e mencionaram os projetos "*Todos pela inclusão: em busca de igualdade estamos aqui!*" e "*Quem ama inclui*".

Em Bacuriteua as participantes mencionaram os projetos *Laboratório de aprendizagem criativa de Tecnologia Assistiva*, *Libras em sala de aula*, *Mostra pedagógica de Tecnologia Assistiva* e *Projeto mãos que falam*. Nessa escola os projetos envolveram professora do AEE, sala de Informática e sala regular. Na comunidade quilombola a escola trabalha o projeto *Identidade e inclusão* (desenvolvido no 4º e 5° ano). Na comodidade de Acarajó as participantes apontaram que a inclusão social é discutida, principalmente, no terceiro bimestre (entre agosto e outubro) e dialoga com as proposições SEMED que são intensificadas no mês de setembro quando o município amplia a discussão sobre a inclusão da PcD nas escolas da rede municipal, mas não mencionaram especificamente quais seriam esses projetos.

O conteúdo do quadro anterior leva a conclusão de ainda prevalece o aspecto da pontualidade em relação aos projetos de inclusão da PcD. Segundo Mantoan (2003, 2017) é necessário que se construa uma cultura da inclusão, de modo que a escola seja pensada como uma instituição inclusiva em tempo integral. Fomentar o debate na "semana da inclusão", como as mensagens indicam que Secretaria Municipal de Educação tem feito é importante, porém é preciso compreender que os(as) estudantes com deficiência estão na escola o ano todo.

A partir de Cruz e Monteiro (2020) é possível perceber que a escola pública recebe diversas demandas de grupos sociais e precisa garantir singularidades relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, a educação do campo, a Educação de Jovens e Adultos entre outras reivindicações. A PcD pode pertencer a qualquer um desses grupos e por isso a modalidade de Educação Especial é transversal, deve contemplar todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2011). Portanto, é fundamental que a inclusão da PcD seja pensada como projeto de educação e de sociedade, fomentando a participação em todas as atividades e ambientes da escola, respeitando os limites de cada indivíduo (MANTOAN, 2011, 2017).

4.3.2 Os profissionais especializados no atendimento da PcD

Para identificar os profissionais especializados que as escolas das Comunidades Tradicionais disponibilizam para atendimento da PcD e analisar como a Gestão Escolar os acompanha, apresentou-se a seguinte questão: *Quais os profissionais especializados para atender os alunos com deficiência na escola e como você acompanha o trabalho desse profissional?* O quadro 18 expressa os elementos resultantes dessas indagações.

Quadro 18 – Profissionais especializados que a escola dispõe para atender os estudantes com deficiência na escola e o acompanhamento do trabalho pela Gestão Escolar.

MENSAGEM – Acompanhamento dos profissionais especializados na escola...	**EMITENTE**
*[...] temos uma **professora** que possui **especialização em Educação Especial**. [...] sempre **conversamos** em busca de melhorias para o aprendizado dos alunos. Buscamos juntas atividades para fazer os alunos interagirem uns com os outros.*	*Coordenadora 3*
*[...] temos apenas uma **professora** lotada na escola na sala de recurso multifuncional, ela é **especialista em Educação Inclusiva**, o acompanhamento é feito através de **relatórios e nas reuniões**.*	*Coordenadora 4*
*[...] na escola de tem Sala de Recursos Multifuncional e também uma **professora** em **Educação Inclusiva**, apta a atender os alunos com deficiência. Infelizmente não tenho como relatar os trabalhos da professora da sala de AEE, pois estou a dois anos como docente e este ano tive o privilégio de ser eleita Vice-Gestora.*	*Vice-Gestora 1*
*[...] na Sala de Recursos Multifuncional com uma **pedagoga especialista em psicopedagogia**. O acompanhamento se dará **através dos projetos e planejamentos** realizados pela mesma, assim também com as atividades e avaliações dos alunos e da interlocução juntamente com a professora da sala regular.*	*Gestora 2*
*[...] Pedagoga, **Especialista** em Educação Especial e Inclusiva [...], o acompanhamento é **bimestral via relatórios e reuniões** pedagógicas, essa professora atua no AEE.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

O quadro acima revela que todas as escolas contam com uma professora específica para o acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência. Elas atuam principalmente por meio da sala de recursos multifuncionais, com exceção da escola da Comunidade Quilombola, que ainda não foi efetivada implantação desse ambiente. A pesquisa mostrou que na unidade de ensino dessa Comunidade a professora especialista atua de forma itinerante e atende as crianças com deficiência na sala comum, em alguns dias da semana.

A análise das mensagens evidencia diferentes estratégias da Gestão Escolar para acompanhar o trabalho das professoras do AEE. A Coordenadora 3 afirma que acompanha por meio de diálogos, em busca de atividades que proporcionem interação. Coordenadora 4 indica que o acompanhamento ocorre através de relatórios e reuniões. A Vice-Gestora 1 ressalta que ainda não acompanha o trabalho da professora porque está iniciando no cargo de gestão. A Gestora 2 informa que o acompanhamento acontece através de planejamentos, projetos, atividades, avaliações e também pelo diálogo (interlocução). Por fim, a Gestora 4 menciona que acompanha bimestralmente por relatórios e reuniões.

Os dados permitem concluir que as gestoras e as coordenadoras têm como principais estratégias de acompanhamento do trabalho das professoras, especialistas no atendimento da PcD, as *reuniões de planejamento, os relatórios, os planos de ação* das professoras e *conversas* sobre os atendimentos. A pesquisa também mostra que algumas participantes ainda não

acompanham efetivamente o trabalho dessas profissionais, em decorrência do pouco tempo de atuação na dimensão da Gestão Escolar.

4.3.3 Barreiras no processo de inclusão da PcD

A análise dos elementos representados pela Gestão Escolar como barreiras do processo de inclusão da PcD resulta da seguinte indagação: *Quais são as principais barreiras que a escola encontra para atender os alunos com deficiência? (Quadro 19).* A pesquisa revela que o fazer da Gestão Escolar nas Comunidades Tradicionais perpassa por algumas barreiras na garantia do atendimento da PcD. Dentre as limitações mais presentes nas escolas destacam-se a relação com as *famílias* dos(as) estudantes com deficiência, a *infraestrutura* escolar, falta de *recursos* (Tecnologia Assistiva), *formação* continuada para capacitar os professores para o atendimento da PcD, *classes superlotadas* e dificuldades em garantir à PcD o *laudo médico*, o que para a Gestão Escolar dificulta a garantia de alguns direitos como cuidador ou acompanhamento de um profissional especializado.

Quadro 19 – Principais barreiras que as escolas encontram no atendimento da PcD.

MENSAGEM – Barreiras na inclusão escolar da PcD...	**EMITENTE**
[...] ***as escolas não estão preparadas*** *para receberem os alunos com deficiências, não por má fé, mas por inúmeras questões que perpassam ora pela* ***parte estrutural*** *da escola, ora por equipamentos mínimos em quantidades e ora por podemos dizer "****despreparo****" ou "****não formação****" dos profissionais em lidarem com os alunos com deficiências.*	*Coordenadora 1*
[...] ***falta de equipamentos****, materiais didáticos e* ***espaços adequados*** *que favoreça a aprendizagem desses alunos, bem como a* ***capacitação dos professores*** *para lidarem com as diferentes deficiências no ambiente escolar.*	*Coordenadora 5*
[...] ***ausência de materiais*** *adaptados para atender os alunos com deficiência, o transporte adequado e local inadequado para os mesmos realizarem suas necessidades fisiológicas.*	*Vice-Gestora 2*
[...] ***salas superlotadas*** *e a* ***falta de laudo médico****, as vezes por* ***descaso dos pais*** *e isso dificulta o trabalho do professor que necessita de um professor cuidador na sala regular e nem tem como conseguir lotação para o profissional.*	*Gestora 3*
[...] principal barreira é a ***disposição da família*** *para trazer a pessoa com deficiência para o atendimento no AEE e também em fazer o acompanhamento necessário com os especialistas para ter respaldo legal com* ***laudo médico****.*	*Gestora 4*

Fonte: Questionários, 2020.

Nas mensagens do quadro 19 nota-se que na concepção da Coordenadora 1 a escola não está preparada para receber a PcD e acredita que isso não ocorre por falta de interesse. Na sua representação os fatores são diversos, porém, elenca os aspectos estruturais da escola, poucos equipamentos disponíveis e ausência de formação voltada para atendimento dos(as) estudantes com deficiência como barreiras principais. A Coordenadora 5 classifica como

principais barreiras a falta de equipamentos, de materiais didáticos, espaços adequados para PcD e ausência de capacitação dos professores(as) acerca da inclusão.

Para a Vice-Gestora 2 o problema está na ausência de materiais adaptados, de transporte e ambiente adequado para os(as) estudantes com deficiência. Na visão da Gestora 3 as barreiras compreendem as salas superlotadas, a falta de laudo médico e descaso da família. Acredita que a disponibilidade de um laudo ajuda a garantir um profissional cuidador (auxiliar). A Gestora 4, por sua vez, assevera que a principal barreira é o não envolvimento das famílias, pois dificultam o atendimento da PcD no AEE, que deve ocorrer no contraturno, relutam em trazer as crianças e também em buscar respaldo legal (laudo médico).

Apesar das gestoras e coordenadoras demonstrarem que as escolas enfrentam barreiras para assegurar a escolarização da PcD, também revelam que a Gestão Escolar possui representações acerca da PcD que as caracterizam como pessoas capazes e que precisam ter seus direitos assegurados. Deste modo, a escola precisa encontrar meios para assegurar a esse grupo social o direito de vivenciar a trajetória escolar da melhor maneira possível. Segundo Mendes (2020) para superar as barreiras é importante pensar a inclusão escolar da PcD como um projeto a ser construído coletivamente.

A Lei Brasileira de Inclusão afirma que diariamente a PcD encontra barreiras na prática social e no ambiente escolar não é diferente. É também um espaço em que essas pessoas se deparam com processos de exclusão e negação de direitos. Segundo Bersch e Pelosi (2008) a Tecnologia Assistiva é uma forma de ultrapassar as barreiras pedagógicas, que dificultam a comunicação, o acesso à informação e a interação entre os(as) estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão da PcD (BRASIL, 2020e, Art. 3º) define barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulta a pessoa de participar e exercitar os seus direitos quanto à acessibilidade e à liberdade de se movimentar, expressar, comunicar, acessar as informações, de compreender e circular de forma segura. Elas classificam-se como urbanísticas (em vias e ambientes de uso coletivo), arquitetônicas (em edifícios públicos e privados), transportes (em sistemas e meios de transportes), comunicações e informação (obstáculos e atitudes que dificultam acessar ou expressar informações via sistemas de comunicação), atitudinais (atitudes ou comportamentos prejudicam a participação social da PcD) e tecnológicas (dificultam o acesso às tecnologias)

A utilização da Tecnologia Assistiva pode ser associada a superação de todas barreiras mencionadas, ampliando a acessibilidade. Contudo, vale ressaltar que a barreira atitudinal exige uma reflexão subjetiva sobre a inclusão social da PcD. Mesmo que a utilização da Tecnologia Assistiva ajude de forma significativa, por si só ela não garante a inclusão de estudantes com

deficiência. É indispensável o envolvimento dos profissionais da escola, a participação das famílias e o empenho do poder público para que sejam efetivadas as políticas educacionais de inclusão da PcD (MANZINI, 2005, 2012; BERSCH, 2013).

Para extrair as principais representações do terceiro eixo (Pessoa com Deficiência) utilizou-se o *software IRAMUTEQ*, o qual identificou os seguimentos de textos que expressam o conteúdo central das representações sob a ótica da Gestão Escolar (Quadro 20).

Quadro 20 – Síntese das representações sobre a PcD na escola, via *IRAMUTEQ*.

A PcD NA ESCOLA SOB A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR	
Escola Brasiliano Felício	**Escola Raimundo Martins**
******* *participante_4 *coord_4 *ctx_1 *exp_1*** *... fazer com que a escola seja acessível para receber a PcD e* ***garantir o acesso a permanência*** *e a aprendizagem dos mesmos... a começar pela rampa de acesso para cadeirantes banheiros adaptados receber os alunos e* ***garantir o direito de ir e vir visando a inclusão social*** *aumentando a autonomia e promover condições de igualdades para a PcD...* ******* *participante_9 *gest_4 *ctx_1 *exp_1*** *... fazer com que a escola atenda da melhor maneira possível* ***tendo estrutura adequada*** *para cada necessidade buscando* ***seguir as legislações*** *e para que se sintam bem acolhidos na escola para* ***garantir o seu direito de inclusão****...*	******* *participante_3 *coord_3 *ctx_2 *exp_2*** *... gestão escolar é uma equipe que trabalha em favor do bem-estar físico e social de todos que envolvem a comunidade escolar e inclusão social é isso* ***garantir que esse atendimento seja favorável realmente a todos*** *sem distinção de nada...* ******* *participante_11 *vgest_2 *ctx_2 *exp_1*** *... os alunos com necessidades educativas especiais* ***têm direito a uma escola acessível*** *e o gestor tem o papel de construir condições para que* ***a escola garanta este direito****... garantir um desenvolvimento socioeducacional eficaz na instituição de ensino... para* ***garantir seus direitos de viver em sociedade****...*
Escola Américo Pinheiro	**Escola Tarcila Corrêa**
******* *participante_6 *gest_1 *ctx_3 *exp_1*** *... não adianta só a escola acolher o aluno com deficiência,* ***se faz necessário incluir o aluno de fato no processo de ensino*** *de acessibilidade e conhecimento... inclusão escolar percebo que é* ***incluir o aluno portador de deficiência nesse processo socioeducacional****, para que ele consiga se "socializar" com os demais alunos e aprender levando em consideração suas limitações cognitivas e físicas, de forma "lúdica"* ***efetivando seus direitos de aprendizagem*** *contidos nas leis inclusivas educacionais...*	******* *participante_1 *coord_1 *ctx_4 *exp_3*** *... se tratando especificamente do aluno com deficiência, penso que a escola para ser um espaço de inclusão do mesmo,* ***precisa respeitar suas especificidades****, além de sucessivas* ***adequações metodológicas*** *para que este aluno não esteja apenas matriculado na escola, mas que de fato, faça parte da escola como* ***ser social que tem direitos e deveres****. Assim, a escola pode ser um espaço de inclusão desde que* ***assegure o direito de receberem apoios especializados*** *para que esses alunos permanecem na escola.* ******* *participante_7 *gest_2 *ctx_4 *exp_1*** *... a* ***escola precisa se adaptar*** *às necessidades e especificidades dos alunos* ***buscando além de sua permanência*** *na escola o seu máximo desenvolvimento em todos os aspectos possíveis a gestão escolar vem tentando* ***garantir um ambiente agradável e acolhedor****... o gestor precisa ter o compromisso de incentivar as* ***práticas inclusivas garantindo a matrícula*** *do aluno com deficiência* ***fazendo valer os seus direitos****...*

Fonte: Questionários, 2020.

As afirmações evidenciam que Gestão Escolar reconhece as PcD das Comunidades Tradicionais como sujeitos dotados de direitos e que a escola deve buscar estratégias para incluí-los no processo de escolarização. Segundo Mendes (2020) a representação da PcD como um sujeito de direito e que a escola precisa se adequar para atendê-lo decorre de um longo

processo de enfrentamento a modelos educacionais em que as diferenças ganham significado como anomalias, que tomam como pressuposto os padrões sociais estabelecidos. Em Baptista (2015) encontram-se argumentos que caracterizam as políticas públicas como um elemento fundamental no processo de ressignificação da prática pedagógica em relação à PcD.

A discussão mostra que as mudanças ocorrem em aspectos infraestruturais, metodológicos e também no âmbito da política curricular. Aponta ainda, que tal processo de ressignificação resulta do enfrentamento entre os diferentes agentes e grupos sociais. Segundo Santos (2014) a política curricular é um mecanismo que possibilita mudanças significativas no ambiente escolar. Uma forma de assegurar aos grupos sociais a possibilidade de demarcar espaços identitários, de legitimar posições e dar significado ao currículo escolar. A discussão aponta que por intermédio da política curricular é possível expressar visões de mundo, assim, infere-se que ao construir um currículo escolar pensado para inclusão da PcD a escola também expressa uma visão de sociedade em que a PcD é vista como sujeito de direito.

A PcD das Comunidades Tradicionais de Bragança-PA possui direitos educacionais reconhecidos que resultam de um processo histórico de enfrentamentos (BRASIL, 2009a), mas, nem sempre efetivados no cotidiano escolar, como já evidenciado. É necessário refletir para que haja a desnaturalização da exclusão da PcD (MANTOAN, 2003, 2017), assim, as escolas das Comunidades Tradicionais precisam construir um currículo heterogêneo, estimulando o direito de a PcD acessar, participar e permanecer no processo educativo escolar. Aranha (2004) destaca que a PcD precisa acessar as escolas regulares, e estas, devem se adequar para atender suas necessidades. Indica que a prática escolar se paute numa pedagogia centrada na criança, considerando suas diferenças, físicas, linguísticas, étnicas e ou culturais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco determinante enquanto política pública que garante a educação escolar para todas as pessoas, independente da sua condição social, econômica, étnica ou cultural. Paro (2017) assevera que o saber escolar é um bem histórico-cultural que garante aos homens e às mulheres a possibilidade de humanização pelas interações sociais. Nesse sentido, o conhecimento científico não deve ser garantido apenas a uma parte da população, é necessário que toda pessoa tenha direito a esse saber. Portanto, as escolas das Comunidades Tradicionais de Bragança-PA devem assegurar às crianças e aos jovens, com ou sem deficiência, as condições necessárias à viabilização do acesso ao conhecimento escolar (BRASIL, 2020g, 2008a, 2020e).

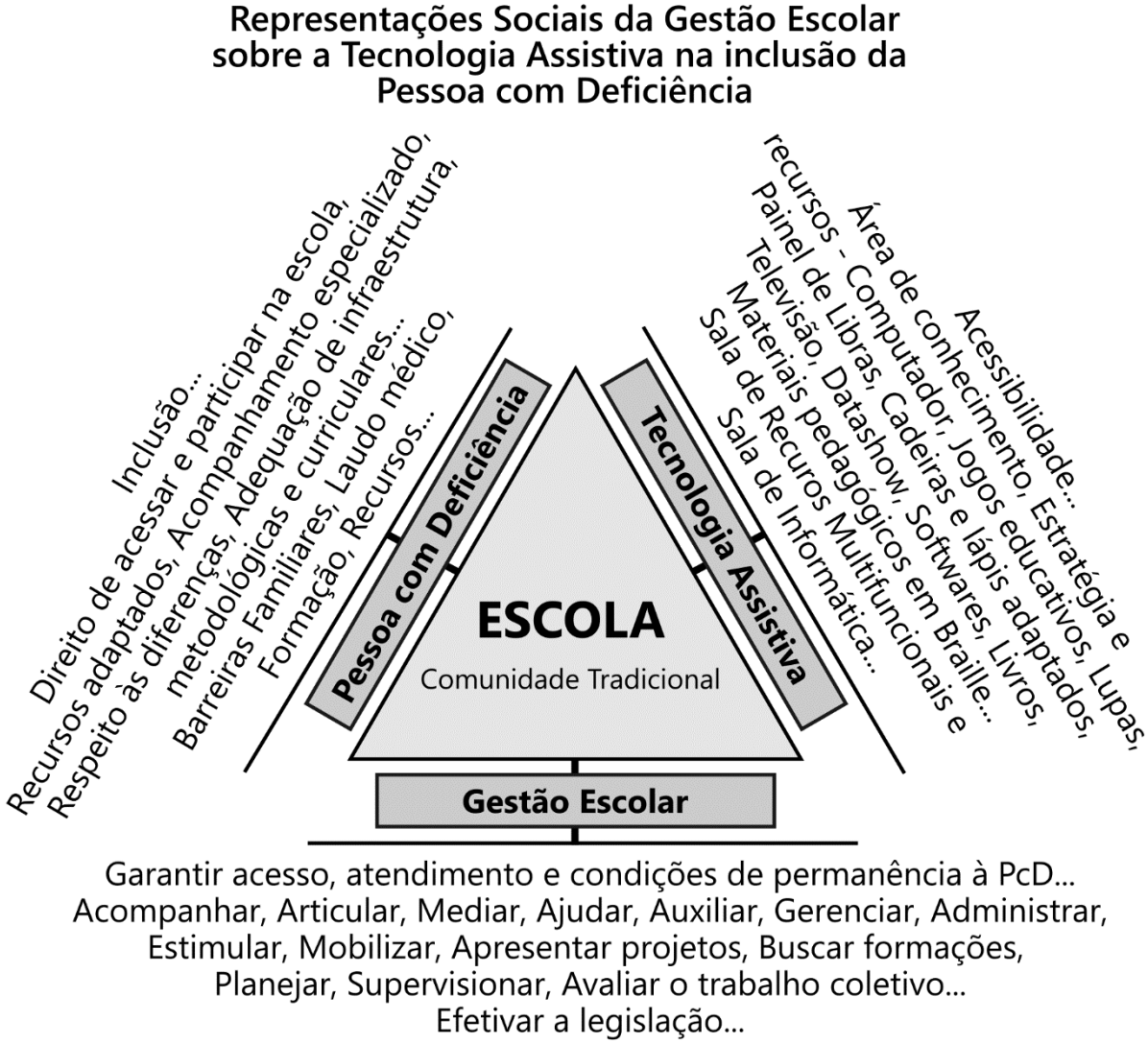
Santos e Andrade (2020) discutem que uma proposta pedagógica pensada para o contexto das Comunidades Tradicionais, especialmente para as Comunidades Quilombolas, deve se ancorar em tradições históricas, na memória coletiva, na religiosidade, nos costumes e,

principalmente, na trajetória de vida da população negra. O foco deve ser a valorização da identidade étnica. Cabe, portanto, à escola fomentar a inclusão da PcD para que construa a sua identidade ética, se aproprie da memória coletiva, da religiosidade, dos saberes, entre outros aspectos das Comunidades Tradicionais.

Síntese tridimensional conceitual das representações sociais

Tomando como base o conteúdo dos três eixos apresentados, foi elaborado um esquema figurativo (figura 11) que sintetiza as representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva na inclusão da PcD nas Comunidades Tradicionais.

Figura 11 – Relação tridimensional nas representações sociais da Gestão Escolar.



Fonte: Elaborado com base nos Questionários, 2020.

A partir dessa representação imagética é possível retomar a questão central desse estudo[23] e inferir que a Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais, de forma predominante, representa a Tecnologia Assistiva como os recursos que ajudam na inclusão da PcD, garantindo acessibilidade (acesso, participação e permanência) nos processos de ensino e aprendizagem. As informações sobre as quais as gestoras e coordenadoras ancoram a Tecnologia Assistiva evidenciam o computador e os *softwares* especiais, os jogos educativos, as lupas, painel de libras, móveis e instrumentos adaptados, a televisão, o datashow e livros sobre a inclusão. São informações que relacionam a utilização da Tecnologia Assistiva, principalmente, nos espaços das salas de recursos multifuncionais e das salas de Informática.

A dimensão da imagem mostra a PcD atrelada a ideia de inclusão. Um modelo de pessoa a ser incluída, pois enfrenta diversas dificuldades. Desse modo, os estudantes com deficiência têm o direito de acessar e participar na escola, mas para isso, é necessário que se disponibilize recursos específicos, acompanhamento de profissionais especializados, que haja respeito pelas suas diferenças e garantia das adequações necessárias na infraestrutura, nas metodologias e no currículo escolar. Assim, as representações revelam uma relação direta com a dimensão da informação (Tecnologia Assistiva), pois as necessidades da PcD podem ser, ainda que de forma insuficiente, supridas pelos recursos mencionados.

A dimensão da atitude, representada pelo eixo Gestão Escolar, evidencia que as ações das gestoras e das coordenadoras podem garantir à PcD o acesso, atendimento e condições de permanência na vida escolar. No imaginário das participantes, suas atribuições precisam contemplar todos processos realizados na escola, em diálogo com as famílias e as instâncias administrativas superiores. Nesse sentido, a atitude da Gestão Escolar no contexto da inclusão envolve acompanhar, articular, mediar, ajudar, auxiliar, gerenciar, administrar, estimular, mobilizar, planejar, supervisionar e avaliar o trabalho coletivo. Cabe ainda, apresentar projetos, buscar formação continuada e, dentro dos limites, efetivar a legislação.

A estudo mostra que as representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva ganham significado no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Cuja finalidade é garantir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação acessem o conhecimento escolar (BRASIL, 2008c, 2020c). A figura 11 apresenta elementos que se alinham à política nacional de Educação Especial, como o direito de acessar, participar e permanecer na escola; direito aos recursos da Tecnologia Assistiva e a efetivação da legislação educacional por meio do trabalho da Gestão Escolar.

[23] Quais as representações sociais da Gestão Escolar sobre o uso de Tecnologia Assistiva na escolarização de estudante com deficiência em Comunidades Tradicionais no Nordeste do Pará?

A análise da relação tridimensional indica que as representações da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva, nas escolas das Comunidades Tradicionais, se relacionam com a forma que a PcD participa das atividades escolares, portanto, não reproduzem o conceito instituído pelo CAT e discutido nas políticas da Educação Especial. Considerando Moscovici (2015) verifica-se que é a partir das interações com essas pessoas, na escola, que novos sentidos e informações vão se alocando no imaginário social das gestoras e das coordenadoras. Ao perceberem os ambientes que os estudantes com deficiência participam e os recursos que mais utilizam é que associam à Tecnologia Assistiva.

Isso pode ser observado quando as participantes mencionam o uso do laboratório de Informática, da televisão, do datashow, bem como, a manutenção dos equipamentos como serviço de Tecnologia Assistiva. São espaços que os estudantes com deficiência também participam e que tem equipamentos tecnológicos. Contudo, observa-se que as mensagens situam esses recursos como equipamentos pedagógicos de uso geral, usados por todos os estudantes, não fica claro a especificidade da barreira superada pela PcD ao usar esses recursos. Galvão Filho (2013, 2016) argumenta que é necessário discutir mais sobre o tema, pois existem alguns parâmetros que caracterizam um recurso como Tecnologia Assistiva (ou não), somente o uso pela PcD não a define como tal. Logo, parte dos recursos mencionados podem ser classificados como recursos pedagógicos eletrônicos ou tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) aplicadas ao trabalho escolar, pois no contexto mencionado não compensam uma deficiência em específico, como é o caso de datashow, televisão, jogos educativos e o computador na sala de informática.

A manutenção mencionada por algumas gestoras diz respeito ao laboratório de Informática ou aos computadores da sala de recursos multifuncionais, significando que a Tecnologia Assistiva na escola, em certa medida, se ancora na imagem do computador como recurso tecnológico. Em Galvão Filho (2013) verifica-se que o computador pode ser uma Tecnologia Assistiva, mas nem sempre é. Para se constituir enquanto tal, precisa ser utilizado para superar uma barreira imposta pela deficiência, como no caso dos *softwares* que superam as barreiras resultantes da Deficiência Visual.

O principal aspecto que caracteriza a Tecnologia Assistiva é que ela foi pensada para melhorar a autonomia da PcD nas práticas cotidianas, tanto pelo aumento do desempenho funcional quanto pela superação de barreiras que dificultam a realização de atividades diárias. Processos que se manifestam no trabalho, no lazer, nos esportes, na escola, entre outras dimensões da vida (BERSCH, 2017; SARDENBERG; MAIA, 2019). Especificamente na escola, aumenta as chances da PcD interagir, se comunicar, se locomover, realizar as atividades

e aprender por meio de processos educativos mais específicos e inclusivos, que consideram as individualidades e potencializam as aprendizagens (BERSCH; PELOSI, 2006; PELOSI, 2008; OLIVEIRA, 2012; MANZINI, 2012; MASSARO, 2017).

Conforme indica a Lei Brasileira de Inclusão da PcD, a Tecnologia Assistiva pode potencializar a interação das PcD não somente nas salas de aula, mas em todos os espaços da escola como salas de leitura, laboratórios de informática, quadras de esporte, entre outros espaços da escola, viabilizando assim, maior interação e aprendizado com o coletivo (BRASIL, 2020e). Para Libâneo (2013) é preciso considerara que a escola como um todo educa, assim, a sua organização deve valorizar as várias relações entre todos os grupos sociais.

A Tecnologia Assistiva também pode ser utilizada por meio de serviços envolvendo profissionais especializados, ou seja, ela está para além do uso de equipamentos (BRASIL, 2009b), nesse sentido, o estudo identificou a disponibilidade de profissionais para auxiliar e potencializar o desenvolvimento da PcD escola. A pesquisa revela que todas as escolas investigadas dispõem de uma professora específica para o acompanhamento dos estudantes com deficiência, elas atuam principalmente na sala de recursos multifuncionais, exceto na escola da comunidade quilombola que ainda não foi implementado esse espaço e a professora especialista atua de forma itinerante e atende esses estudantes sala regular, em alguns dias da semana. Realizam avaliações, planos de ação, elaboram recursos, etc. sempre de modo individualizado, de acordo com a deficiência do(a) estudante.

No processo de objetivação das representações sobre a Tecnologia Assistiva, a Gestão Escolar acredita que há diversas barreiras. Dentre elas destaca-se a ausência dos recursos, falta de formação continuada, pouco tempo para os(as) professores(as) planejarem atividades diferenciadas, salas superlotadas, laboratórios com computadores defeituosos e falta de suporte por parte da SEMED quanto a manutenção de equipamentos. Dentre as participantes, apenas três não souberam (ou não quiseram) informar sobre essas dificuldades e uma não identifica nenhum fator que impeça o uso desses recursos.

O estudo mostra que nas mensagens das participantes a ausência de formação continuada para que a escola possa melhor trabalhar com os recursos de Tecnologia Assistiva na inclusão da PcD é um conteúdo recorrente. Tal barreira também se apresenta em diversos estudos que tratam sobre esse tema (MANZINI, 2012; MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012; SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014; CONTE; BASEGIO, 2015; GOMES, 2015; VIEIRA, 2018; CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018; SARDENBERG; MAIA, 2019; FERREIRA, 2019). Diante de tantos estudos que indicam essa problemática, cabe a seguinte reflexão: a escola estará um dia preparada para atender a PcD de forma adequada ou

a escola comum inclusiva será construído numa perspectiva histórica, que a própria PcD, participando do processo, ajudará a construir?

Em Mantoan (2003, 2006) e Mendes (2020) discute-se que a escola não pode se eximir da sua função social de formação humana e segregar a PcD, tomando como desculpa a falta de preparo. Asseveram que o paradigma da inclusão busca romper com visão passiva da PcD. Nesse sentido, ela deve participar de forma ativa no processo, exercitando a capacidade de colaborar para a construção de uma concepção dinâmica e heterogênea e menos estática da escola, com possibilidade de transformação.

No contexto da Tecnologia Assistiva, segundo Bersch (2013), os recursos não devem ser planejados para a PcD, pelo contrário, precisa ser construído com a PcD, pois é ela o sujeito que enfrenta a barreira e o professor deve ser um mediador, facilitador, alguém que estimula a autonomia dos estudantes com deficiência. Portanto, o uso da Tecnologia Assistiva na inclusão escolar da PcD nas Comunidades Tradicionais precisa ser pensado como processo construído diariamente. Em que as relações estabelecidas possam estruturar as representações sociais da Gestão Escolar que favoreça essa tecnologia na prática pedagógica.

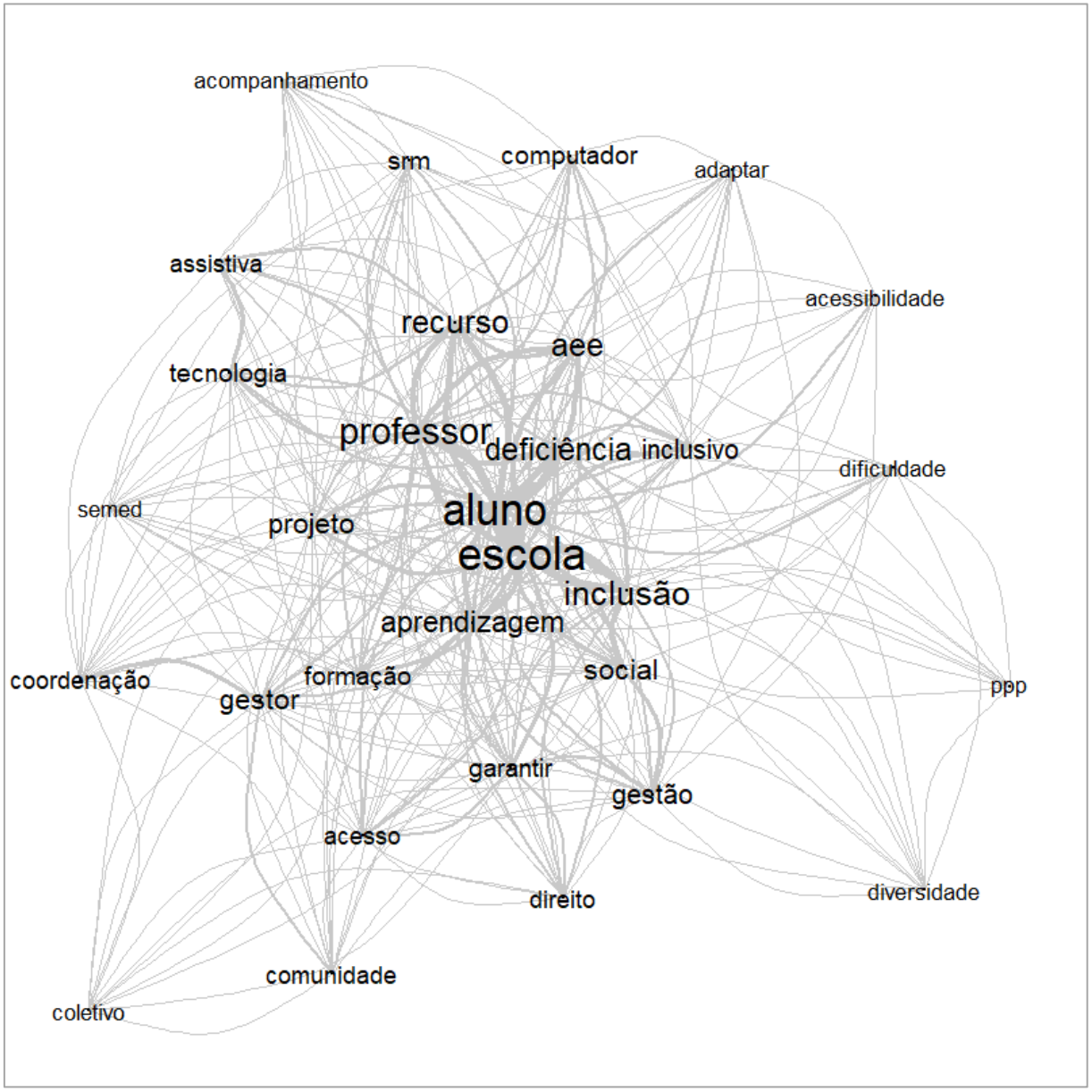
A pesquisa revela que a inclusão da PcD na escola pode ser impulsionada pelo trabalho da gestão, principalmente por meio de um projeto coletivo da comunidade escolar com vistas a inclusão social. Segundo Mendes (2016, 2020) para que as práticas da Gestão Escolar favoreçam a inclusão da PcD, precisam considerar a possibilidade do trabalho coletivo, pois é indispensável a participação da família, o envolvimento de todos os profissionais da escola e também a parceria com outras instituições que apoiam a PcD. Nesse sentido, a concepção democrática da Gestão Escolar é vista como um dos caminhos para consolidar a inclusão das diferenças no contexto socioeducativo (BRASIL, 2006; SILVA, 2018).

Ao analisar como escola orienta os estudantes com deficiência para a utilização da Tecnologia Assistiva, os dados indicam que a sala de recursos multifuncionais tem sido o principal ambiente em que se utiliza essa tecnologia e algumas vezes na sala de Informática. As mensagens das gestoras e das coordenadoras evidenciaram que o trabalho das professoras do atendimento educacional especializado é determinante na orientação dos estudantes. Assim, a pesquisa permite inferir que no contexto da inclusão escolar da PcD há um o protagonismo das professoras da Educação Especial, que atuam por meio das salas de recursos multifuncionais ou de forma itinerante. Entretanto, não ocorre de modo isolado.

Por meio da análise de similitude, no *IRAMUTEQ*, foi possível perceber as relações entre conceitos (vocábulos) com maior ênfase no conjunto de mensagens das participantes. Essa análise elaborou um esquema figurativo que permitiu mapear e inferir que a inclusão da PcD

na escola, por meio do uso da Tecnologia Assistiva, depende de um conjunto de fatores e não somente da atuação de um ou outro seguimento de profissionais como diretores, coordenadores ou professores. Vejamos a figura 12.

Figura 12 – Mapeamento de conceitos e suas relações dentro das representações sociais



Fonte: *IRAMUTEQ*, *corpus* textual dos questionários, 2020.

A partir do campo representacional acima exibido, nota-se que quando se pensa em inclusão escolar da PcD, nas Comunidades Tradicionais, emerge uma relação que destaca três aspectos centrais – *Escola*, *Aluno* e *Professor*. Inferimos que a escola se destaca pela função social e política que assume na sociedade, considerando a formação humana e, por isso deve ser um espaço democratizado para todos os grupos sociais (SANTOS, 2002; MANTOAM,

2003; PARO, 2015, 2016a, 2017). *Aluno* e *Professor* se relacionam como sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem, pois materializam a atividade fim da escola e para consolidar esse processo é necessário o envolvimento de outros sujeitos com diversas estratégias de trabalho (BRASIL, 2020g; PARO, 2016b), como apontado na figura acima.

O mapeamento mostra que atrelado a esses elementos centrais aparece a ideia de *inclusão*, que envolve aprendizagem, o social, a formação, as dificuldades, e outros. A relação também envolve o *atendimento educacional especializado* (AEE) que agrega recursos, a Tecnologia Assistiva, a sala de recursos multifuncionais (SRM), adaptações, acessibilidade e acompanhamento. Numa outra dimensão, mas ainda interligada aos elementos centrais, temos a *gestão* e *coordenação*, agregando a ideia de coletivo, comunidade, participação, projetos, planejamento (PPP), diversidade, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dentre outros aspectos que perpassam o cotidiano da Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais do entorno da RESEX-Mar Caeté-Taperaçu.

Em resumo, pensar a Tecnologia Assistiva no contexto da Gestão Escolar como mecanismo de inclusão da PcD envolve uma rede interconectada de significados que revelam a necessidade de uma cultura escolar inclusiva que valorize a diferença de todos os grupos sociais (SANTOS, 2002; MANTOAN, 2003). A pesquisa revela que no campo das representações sociais as gestoras e as coordenadoras concebem a inclusão da PcD como uma questão que depende de todos. Portanto, mesmo que a atuação das professoras do atendimento educacional especializado ganhe destaque, é um trabalho que necessita do envolvimento dos órgãos de apoio à PcD, dos demais seguimentos da escola e das famílias.

Um ponto que evidenciou a necessidade de superar a concepção que o(a) professor(a) é mais responsável pela escolarização da PcD surgiu pela análise da forma como a Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido os momentos de formação. Foi possível notar que ainda se direcionam, principalmente, para professores(as) que atendem as PcD, o que mostra uma concepção de *sala inclusiva* e não de *escola comum inclusiva*, em que todos trabalham pela inclusão, como já discutido. Isso pode ser um problema se a responsabilização pelo sucesso ou insucesso do estudante com deficiência recair somente na relação de professores(as) e estudantes. Em Mantoan (2003) e Mendes (2020) se observa que a escola como um todo precisa ser inclusiva, construindo assim uma cultura escolar inclusiva, em que a escola na sua totalidade contribui para o aprendizado e formação da personalidade dos sujeitos. Na lógica da Gestão Escolar, a escola comum inclusiva pode resultar da consolidação de práticas que garantam a todos o acesso ao saber historicamente construído (LIBÂNEO, 2013; PARO, 2017).

A hipótese inicial verificada pressupôs que a atuação da Gestão Escolar contribui de forma decisiva para a utilização da Tecnologia Assistiva na escolarização da PcD, porém, as representações sociais apresentadas pelas participantes indicam que nesse processo o trabalho das professoras do AEE é determinante. Pela caracterização da Gestão Escolar, nas mensagens das gestoras e coordenadoras, essa é uma dimensão do trabalho escolar muito complexa com diversas possibilidades de atuação. No campo da Tecnologia Assistiva, em especifico, ela pode auxiliar o trabalho docente pela articulação dos meios necessários como recursos, equipamentos, serviços especializados, adaptações de infraestrutura e incentivar o trabalho coletivo para garantir a permanência e efetivar a inclusão escolar dos(as) estudantes com deficiência das Comunidades Tradicionais.

Inferimos que esse protagonismo das professoras do AEE nas representações sociais da Gestão Escolar se ancora pela forma que a Política Municipal de Educação Especial é pensada para o Sistema Municipal de Ensino, pois como já evidenciado, os(as) professores(as) do AEE e das salas inclusivas possuem diretrizes mais claras em relação ao atendimento da PcD na escola. A Gestão Escolar é um tema secundário dentro da PNEE e também a nível Municipal. Ainda que escolas com resultados positivos em relação a inclusão da PcD mostrem que a atuação da gestão é um diferencial (MENDES, 2020) as políticas educacionais abordadas neste estudo não explicitam diretrizes claras para a atuação da Gestão Escolar, no contexto da Educação Especial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise tratou das representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva em escolas de Comunidades Tradicionais do Nordeste Paraense. Se ancorou em pressupostos da TRS, em específico, na hipótese teórico-metodológica de Moscovici (1978). O tratamento dos dados se consolidou com base na análise de conteúdo em Bardin (2016). Tomou como categorias centrais a *Gestão Escolar*, a *Tecnologia Assistiva* e a *Pessoa com Deficiência*. A partir do conteúdo que emergiu desses três eixos de análise, se verifica que as gestoras e as coordenadoras ancoram e objetivam a Tecnologia Assistiva pela apropriação dos sentidos e significados que perpassam o contexto da Educação Especial.

A pesquisa permite destacar quatro principais representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva nas escolas das Comunidades Tradicionais. Quais sejam:

- Tecnologia Assistiva são recursos pedagógicos utilizados no atendimento de estudantes com deficiência;
- Tecnologia Assistiva pode promover a acessibilidade pedagógica e impulsionar o desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência;
- Tecnologia Assistiva é utilizada nas salas de recursos multifuncionais e algumas vezes na sala de Informática;
- Tecnologia Assistiva implica a necessidade de formação continuada para a sua utilização nas práticas pedagógicas.

O estudo revela que as representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva se estruturam a partir das relações que se estabelecem com a PcD, considerando o modo como ela participa nos espaços da escola e os elementos envolvidos nos atendimentos, como procedimentos, profissionais e os recursos utilizados. Os dados evidenciam que as gestoras e as coordenadoras, em sua maioria, concebem a Tecnologia Assistiva como recursos utilizados no atendimento educacional especializado (AEE) da PcD, que envolvem os jogos educativos, computadores, *softwares*, lupas, painel de Libras, materiais pedagógicos em Braille (formas geométricas, alfabetos, silabários, etc.), *datashow* e televisão.

O ambiente mais mencionado com relação a utilização desses recursos é a sala de recursos multifuncionais, logo, as professoras do AEE se destacam quando se pensa na inclusão escolar da PcD por meio da Tecnologia Assistiva. Pela análise da categoria Tecnologia Assistiva fica evidente que na percepção da Gestão Escolar, praticamente, todos os recursos pedagógicos que as escolas possuem e são utilizados com os(as) estudantes com deficiência,

podem ser vistos como Tecnologia Assistiva. O que envolve, inclusive, a utilização de televisão e o *datashow*, que são recursos mencionados.

Nota-se que a Tecnologia Assistiva no contexto da Gestão Escolar investigada ainda é um conceito em construção, contudo, já existem representações (imagens) sobre essa tecnologia que a coloca como um recurso que pode ajudar a PcD no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível perceber que nem todas as participantes já estão familiarizadas com a ideia de Tecnologia Assistiva. Isso se apresentou pela ausência de definições claras e objetivas, por poucas informações e também por representações que a generalizam como qualquer tecnologia que a escola disponha para auxiliar o trabalho docente com a PcD.

Para a Gestão Escolar a falta de formação continuada é uma das principais barreiras que limitam a utilização da Tecnologia Assistiva na inclusão escolar da PcD. Foi possível perceber que oito das onze participantes nunca passaram por momentos formativos sobre esse tema. Ainda em relação ao uso dessa tecnologia se mencionou a falta de recursos, pouco tempo para o planejamento de atividades diferenciadas pelos(as) professores(as), salas superlotadas, laboratórios com equipamentos defeituosos e pouco suporte por parte da SEMED.

A pesquisa mostra que a PcD é associada a um modelo de social de pessoa dotada de direitos, entretanto sua participação e inclusão depende da superação das barreiras que limitam a acessibilidade. As mensagens indicam que a Gestão Escolar das Comunidades Tradicionais reconhece os(as) estudantes com deficiência como sujeitos de direitos e que a escola deve buscar estratégias para lhes incluir no processo de escolarização. Por outro lado, acreditam que os condicionantes são diversos e a PcD ainda não vive integralmente a experiência escolar.

A escola inclusiva para a PcD, pelas imagens da Gestão Escolar, necessita garantir infraestrutura acessível, equipe multidisciplinar, profissionais capacitados, laboratórios de Informática com computadores e *softwares* atualizados, sala de recursos multifuncionais com cadeiras e mesas adaptadas, lupas, engrossadores, materiais táteis entre outros recursos didáticos e tecnológicos. Mas, a objetivação do trabalho escolar com foco na participação de estudantes com deficiência ocorre mediante dificuldades que englobam a relação com as famílias, infraestrutura escolar, indisponibilidade de recursos e de formação continuada, classes superlotadas e ausência do laudo médico. Esta última, dificulta a garantia do cuidador ou do acompanhamento de um profissional especializado na escola, apontam as participantes.

O conteúdo da investigação revela que o trabalho da Gestão Escolar pode impulsionar o desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência, sobretudo, por meio de um projeto coletivo com vistas a inclusão social da PcD. A dimensão da atitude evidencia que isso pode ocorrer de múltiplas formas no desenvolver da prática pedagógica. A análise mostra que as

gestoras e coordenadoras podem objetivar o trabalho para inclusão desses(as) estudantes a partir de estratégias como apresentar, apoiar, acompanhar e avaliar os projetos da escola; articular o trabalho coletivo com toda a comunidade escolar; mediar a formação continuada para os(as) professores(as) e buscar os recursos necessários (Tecnologia Assistiva) para superar as barreiras que dificultam a inclusão escolar da PcD.

Aspectos administrativos da Gestão Escolar também aparecem como possibilidade de contribuir com a inclusão na escola. As representações socias identificadas expressam que a participação da PcD se relaciona com a responsabilidade mediante os recursos financeiros, o cumprimento de normas, a garantia de matrículas, o encaminhamento de casos complexos para os centros de atendimento existentes no Município e, dentro dos limites, com as modificações na infraestrutura e a efetivação da legislação vigente sobre os direitos da PcD. Assim, a inclusão socioeducativa da PcD também é vista como reflexo dos processos de gestão.

Conclui-se que a Tecnologia Assistiva não é um tema alheio ao contexto da Gestão Escolar, contudo ainda é um assunto que precisa ser melhor discutido a partir das políticas públicas da Educação Especial para da inclusão da PcD na Rede Municipal de Ensino. As representações sociais da Gestão Escolar sobre a Tecnologia Assistiva enfatizam os recursos no cotidiano dos(as) estudantes com deficiência, mas não há delimitação clara e objetiva. A investigação aponta que, enquanto uma área de conhecimento, a Tecnologia Assistiva ainda precisa delimitar suas fronteiras no campo da educação escolar, assim como aparentemente acontece em outras áreas de conhecimento como Sociologia, Filosofia e Psicologia.

Diante das múltiplas especificidades e necessidades da PcD, o estudo permite questionar sobre o caráter interdisciplinar da Tecnologia Assistiva, pois, se este for tomado como razão para não demarcar seus limites no campo da Educação, a escola continuará a desenvolver compreensões parciais, como já analisado em outros estudos abordados. A investigação mostrou que a inclusão da PcD não está garantida unicamente pela utilização da Tecnologia Assistiva, ela não se basta, não é o fim em si. Na organização e gestão da escola para inclusão da PcD é fundamental o envolvimento de todos os sujeitos da escola e situar com clareza o papel da Tecnologia Assistiva nos processos de ensino e aprendizagem (MANZINI, 2005, 2012; GALVÃO FILHO, 2013, 2016; MASSARO, 2017).

Os aspectos conclusivos da pesquisa demonstram que a inclusão socioescolar da PcD depende de fatores para além da vontade de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), pois se evidenciam lacunas estruturais em relação às políticas públicas educacionais. Constata-se que há necessidade de programas de formação continuada a partir da realidade escolar, de profissionais especializados para auxiliar o trabalho docente, de investimento em equipamentos

pedagógicos e tecnologias que enriqueçam as atividades escolares e de assistência às famílias dos(as) estudantes com deficiência. Tanto na experiência do Projeto de Extensão quanto por intermédio da pesquisa observou-se que as famílias também precisam de apoio do poder público pois enfrentam dificuldades na relação entre as crianças com deficiência e a escola[24]. Isso resulta em barreiras para a Gestão Escolar, como foi apontado por algumas participantes.

Por fim, ressaltamos que a inclusão da PcD resulta de processos variados e implica a participação de diversos seguimentos profissionais, ou seja, implica trabalho coletivo. Portanto é fundamental a intersetorialidade entre as políticas públicas e instituições sociais de apoio à PcD. A atenção dada a Gestão Escolar nesse estudo não significa lhe atribuir maior importância diante do contexto escolar. Os papeis sociais, referentes a profissionalização, nas instituições escolares é um fato. Cada seguimento profissional colabora para o todo, nesse sentido, o sucesso ou insucesso das políticas de inclusão da PcD na escola não devem recair sobre este ou aquele grupo de pessoas. As relações se estabelecem entre pessoas e instituições e isto não deve ser ignorado na construção de uma escola comum inclusiva.

[24] Não há elemento suficiente, nesta investigação, para demarcar quais as reais dificuldades que as famílias enfrentam. A Gestão Escolar indica apenas que algumas famílias demoram na aceitação da possiblidade de que seus filhos possam ter alguma dificuldade relacionada à deficiência. Assim, não levam as crianças nos centros de atendimento especializado e isso dificulta que os laudos sejam emitidos por uma equipe especializada. Outras vezes, não seguem o calendário de acompanhamento complementar nas salas de recursos multifuncionais no contraturno. Segundo algumas gestoras esse posicionamento da família implica em barreiras para garantir ao estudante o acompanhamento especializado, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Guilherme Cardoso; SARAIVA, Nicholas Allain; MELO, Fabio Wesley de. **Plano de Manejo da Reserva Extrativista Caeté-Taperaçu**: Diagnóstico da unidade de conservação. [v. 1]. Brasília: ICMBio, 2012.

ALVES, Keyla Letícia da Silva. **Tecnologias computacionais assistivas presentes nas escolas municipais de Santo Antonio do Tauá**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Sistemas de Informação) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, [*s. l.*], v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação Inclusiva**: fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. *E-book*.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 18, n. 2, p. 1-20, mai./ago. 2018. Disponível em: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33213. Acesso em: 15 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [3ª reimpressão da 1ª edição de 2016]. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, Rita *et al*. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BERSCH, Rita. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: [*s. n.*], 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BERSCH, Rita. **Recursos pedagógicos acessíveis**: Tecnologia Assistiva (TA) e processo de avaliação nas escolas. [*s. l.*: *s. n*], 2013. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BERSCH, Rita; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física [tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BERSCH, Rita; Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. *In*: BRASIL. **Ensaios pedagógicos**. [III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 89-94.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. [*s. l.*: *s. n.*], 2006. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva. Acesso em: 25 jun. 2019.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L. P; COUTO, M. E. S; ASSIS, R. A. M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. *E-book*. Disponível em: http://books.scielo.org/id/yjxdq. Acesso em: 20 set. 2020.

BLANCO, Eliane; CORRÊA, Nesdete Mesquita. Tecnologia Assistiva nos documentos de orientação técnica e normativa do governo federal (2008-2015). **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p.179-198, jan./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5133. Acesso em: 07 fev. 2020.

BRAGANÇA. **Lei n. 4.476/2015**. Disciplina a organização do Sistema de Ensino do Município de Bragança, Estado do Pará, e da outras providencias. Bragança: Câmara Municipal, 2015a.

BRAGANÇA. **Lei n. 4.508/2016**. Dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Bragança-PA e dá outras providências. Bragança: Câmara Municipal, 2016. Disponível em: https://www.braganca.pa.gov.br/app/pmb/leis-municipais. Acesso em: 10 out. 2020.

BRAGANÇA. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Bragança: Secretaria Municipal de Educação, 2015b.

BRAGANÇA. **Resolução n. 001/2020**. [Altera a Resolução n. 001/2017 e estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e Terapêutico na Rede de Ensino pública e privada]. Bragança: Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://www.braganca.pa.gov.br/app/pmb/cmeb-braganca. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRAGANÇA. **Resolução n. 002/2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Bragança. Bragança: Conselho Municipal de Educação, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. O lugar da vida: Comunidade e Comunidade Tradicional. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, [Edição especial do XXI ENGA-2012], v. 9, n. 18, p. 1-23, jun. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27067. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; LEAL, Alessandra. Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir. **Revista da ANPEGE**, [*s. l.*], v. 8, n. 9, p. 73-91, jan./jul. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5418/RA2012.0809.0006. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [CF 1988]. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 108/2020. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020b. Disponível em: https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/576900. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.502/2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição 189, Brasília, DF, p. 6, out. 2020c.

BRASIL. **Decreto n. 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.040/2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Direitos das pessoas com deficiência**: cidadania: qualidade ao alcance de todos. [atualizada até maio de 2013]. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013a.

BRASIL. **Educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Ensaios pedagógicos**. [III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama de Bragança do Pará**. [*s. l.*: *s. n.*], 2020d. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/panorama. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020e. Disponível em: https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/574288. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020f. Disponível em: https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/574288. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020g. Disponível em: https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cultura. Portaria nº 19/2015. [certificou, conforme a declaração de autodefinição e o processo tramitado na Fundação Cultural Palmares, as comunidades que autodefiniram como remanescentes de quilombo]. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, n. 22, p. 23, 2 fev. 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=02/02/2015. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. [Revisadas em 2013]. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 1/2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 25, 29 abr. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 7/2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 49 e 50, 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008c.

BRASIL. **Resumo Técnico do Estado do Pará**: Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020h.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Comitê de Ajudas Técnicas, CORDE, 2009b.

CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229-244, jan./mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 14 fev. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, [*s. l.*], v. 21, n. 2, p.513-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Florianópolis: [*s. n.*], 2018. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018. Acesso em: 07 jun. 2020.

CARVALHO, Márcia. **Projeto político-pedagógico**: como construir coletivamente um norte para a escola?. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, Diversa, 2016. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/ppp-como-construir-coletivamente-norte-para-escola/. Acesso em: 12 out. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologias assistivas: recursos pedagógicos para a inclusão humana. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 28-44, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20242. Acesso em: 15 abr. 2020.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, [ano 1], n. 2, p. 105-114, jan./jun. 2004. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065. Acesso em: 16 out. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/categoria/estudos-e-pesquisas/anuario/. Acesso em: 26 ou. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002. Acesso em: 19 ago. 2020.

DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000. Disponível em: http:/livroaberto.ibict.br/handle/1/750. Acesso em: 5 abr. 2020.

DIEGUES, Antonio Carlos. Conhecimentos, práticas tradicionais e Etnoconservação da natureza. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [Seção especial: Diálogos de Saberes Socioambientais: desafios para epistemologias do Sul], Curitiba/PR, v. 50, p. 116-126, abr. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/dma.v50i0.66617. Acesso em: 5 abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. 4. ed. [atualizada e revisada]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012. *E-book*.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERREIRA, Érika Ferreira. **O desafio da inclusão de alunos nos interiores do brasil**: um estudo sobre a importância de instituições voltadas para pessoas com deficiências no município de Abaetetuba-PA. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019.

FERREIRA, José Roberto de Carvalho. **Implicações dos modelos de gestão escolar no desempenho de unidades escolares**: um estudo bibliográfico. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018.

GALLO, Iolanda. A Tecnologia Assistiva: colaborando no aprendizado do aluno com deficiência visual nas instituições públicas de ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 6, n. 4, p. 171-179, nov./dez. 2015. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2009/1612. Acesso em: 02 abr. 2020.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alvão. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões**: Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009a. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064. Acesso em: 3 abr. 2019.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. *In*: GOMES, Cristina (org.). **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009b.

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275003. Acesso em: 18 set. 2020.

GOMES, Joana Patricia Pereira. **A sala de recursos multifuncionais em uma escola de Augusto Corrêa –** que perspectivas de atendimento?. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Bragança, 2015.

GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 2016. *E-book*.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. [*s. l.*: *s. n.*], 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211. Acesso em: 08 jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOBATO, Alessandra Silva. Turismo, patrimônio cultural e produção do espaço: uma análise do centro histórico da cidade de Bragança-PA. **Geousp - Espaço e Tempo**, [*s. l.*], v. 20, n. 2, p. 392-407, set. 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/122625. Acesso em: 1 abr. 2020.

LÜCK, Heloísa. A escola como sistema e a divisão de trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, jan./dez. 1981. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.017. Acesso em: 20 nov. 2020.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2010a.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2009a.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009b. *E-book*.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2017. *E-book*.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2010b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. [*s. l.*: *s. n.*], 2011. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma Pedagogia da Diferença. *In*: LUSTOSA, Francisca Geny; MARIANA, Fernando Bomfim (org.). **Diversidade, diferença e deficiência**: análise histórica e narrativas cinematográficas. Fortaleza: Edições UFC, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. *In*: BRASIL. **Ensaios pedagógicos**. [III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 11-16.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7451/5232. Acesso em: 11 abr. 2020.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: BRASIL. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 82-86.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSARO, Munique. Tecnologia Assistiva para os alunos com deficiência. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). **Educação especial**: cidadania, memória, história. Belém: EDUEPA, 2017. *E-book*.

MAUÉS, Heraldo. Origens históricas da cidade de Bragança. **Revista de História** [USP], São Paulo, v. 35, n. 72, p. 378-392, dez. 1967. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126795. Acesso em: 28 mar. 2020.

MELO, Lana Cristina Barbosa de. A ação mediadora do coordenador pedagógico na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: uma construção sócio-histórica. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [*S. l.*], v. 12, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/343. Acesso em: 14 fev. 2020.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. *E-book*.

MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Gestão escolar para equidade**: educação inclusiva. [*s. l.*]. Instituto Rodrigo Mendes, 2016. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/#produtos. Acesso em: 16 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.17 n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/en_v17n3a07.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. *In*: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAIS, Elizabeth Conde de. **A Identidade Africana presente na Comunidade Quilombola do América**. 2015. Monografia (Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1-26, set./dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34420. Acesso em: 07 fev. 2020.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 223-233, jun. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639590. Acesso em: 10 out. 2020.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, mar. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853. Acesso em: 08 dez. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial, direitos humanos e Cidadania. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). **Educação especial**: cidadania, memória, história. Belém: EDUEPA, 2017. *E-book.*

OLIVEIRA, Mequias Pereira de; DEUS, Odinilton Pacheco de; SANTOS, Raquel Amorim dos. Tecnologias Assistivas na escolarização da Pessoa com Deficiência em comunidades quilombola e pesqueira. *In*: MONTEIRO, Solange A. de Sousa. (org.). **Ações e implicações para a (ex) inclusão 2**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2020. *E-book*. p. 220-233.

OLIVEIRA, Mequias Pereira de; SANTOS, Raquel Amorim dos. Tecnologia Assistiva e formação de professores na extensão universitária. *In*: JORGE, Welington Junior; JUNIOR, Cecilio Argolo (org.). **Da educação básica ao ensino superior**: os desafios dos docentes no século XXI. [vol. II]. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. *E-book*. p. 82-97.

OLIVEIRA, Viviani Gomes de**. O uso de tecnologias assistivas, visando potencializar a aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. 2012. Monografia

(Especialização em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PADILHA, Lucia Mara de Lima. A criação da escola a partir da divisão social do trabalho. **Revista Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 61-66, jan./jun. 2010. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/3459. Acesso em: 10 out. 2020.

PARÁ. **Estatística Municipal de Bragança**. Belém: Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, 2011. Disponível: http://iah.iec.pa.gov.br/iah/fulltext/georeferenciamento/braganca.pdf. Acesso em: 04 mai. 2020.

PARÁ. **Inventário da oferta turística do Município de Bragança-PA**. Belém: Secretaria de Estado de Turismo do Pará, 2018. Disponível em: http://www.setur.pa.gov.br/inventarios-da-oferta-turistica. Acesso em: 28 mar. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução a crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015. *E-book*.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **RBPAE**, [*s. l.*], v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19150/11153. Acesso em: 31 dez. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [v. 1-2], 2008. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-72-DO.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

RIBEIRO, Willame de Oliveira. Cidade de porte médio de importância histórica: particularidades de Bragança no Nordeste do Pará. **Caderno de Geografia** [UEPA], Pará, v.28, n.52, p. 1-24, jan./mar. 2018. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/p.2318-2962.2018v28n52p1. Acesso em: 28 mar. 2020.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

RODRIGUES, Márcia Taynãn do Rosário; PEREIRA, Silvana Ribeiro. **Ser ou não ser quilombola, eis a questão**: um estudo sobre ideologia na Comunidade Quilombola América - Bragança-Pará - com base na análise do discurso. 2018. Trabalho de conclusão de curso

(Licenciatura plena em Letras, Habilitação Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2018.

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, 2010.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTANNA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/789. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; VIEIRA, Maristela Compagnoni (org.). **Tecnologia e acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. **"O regular" da escola regular**: desafios na/da construção de uma escola para todos. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2002.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Ciclo de política curricular do Estado do Pará (2008-2012):** a enunciação discursiva sobre relações "raciais". 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim; ANDRADE, Simei Santos. Relações étnico-raciais e quilombos: dos conhecimentos socioculturais aos currículos da educação escolar quilombola na Amazônia Paraense. **Nova Revista Amazônica**, [*s. l.*], n. 2, v, 8, p. 65-85, set. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/9373. Acesso em: 11 jan. 2021.

SARDENBERG, Thiago; MAIA, Helenice. **Uma porta aberta**: representações sociais de tecnologia assistiva. Curitiba: Appris, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, [ano XII], p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 25 nov. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. [*s. l.*: *s. n.*], 2011. Disponível em: https://www.ocuidador.com.br/imgs/utilidades/terminologia-50aa23697289a.pdf. Acesso em: 06 dez. 2019.

SCHWARCZ, Lílian Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho cientifico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Adriana Pereira da. **A inclusão escolar e o aluno com deficiência múltipla no ensino fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.

SILVA, Iracely Rodrigues da; COSTA, Rauquírio Marinho da; PEREIRA, Luci Cajueiro Carneiro. Uso e ocupação em uma comunidade pesqueira na margem do estuário do Rio Caeté (PA, Brasil). **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba/PR, n. 13, p. 11-18, jan./jun. 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/dma.v13i0.4781. Acesso em: 28 mar. 2020.

SILVA, Waléria Almeida. **O papel da gestão no cotidiano escolar na perspectiva inclusiva**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018.

TAVARAYAMA, Rodrigo. O uso de recursos tecnológicos como facilitadores no atendimento educacional especializado com portadores de baixa visão. **Nucleus**, [*s. l.*], v. 8, n.2, p. 381-392, out. 2011. Disponível em: http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/602. Acesso em:

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**, [S. l.], n. 6, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249. Acesso em: 15 dez. 2020.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê e nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.369-385, mai./ago. 2007.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a13v33n2.pdf Acesso em: 09 out. 2020.

UFPA. **Resolução n. 3.298/2005**. Dispõe sobre atividades de Extensão na Universidade Federal do Pará. Belém-PA: Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE), 2005.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948]. [*s. l.*: *s. n.*], 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 15 out. 2020.

VIEIRA, Mayara de Oliveira. **A formação continuada dos professores das salas de recursos multifuncionais para o uso da Tecnologia Assistiva - Augusto Corrêa/Pará**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2018.