UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Grazielle do Prado Santos

EQUIPE GESTORA E AS SIGNIFICAÇÕES ACERCA DE SUA FUNÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Taubaté – SP

2025

Grazielle do Prado Santos

EQUIPE GESTORA E AS SIGNIFICAÇÕES ACERCA DE SUA FUNÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.
Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Taubaté – SP

2025

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

S237e Santos, Grazielle do Prado
Equipe gestora e as significações acerca de sua função no processo de inclusão / Grazielle do Prado Santos. -- 2025.
151 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Departamento de Pedagogia.

1. Equipe gestora. 2. Educação Especial-Inclusiva. 3. Significações. 4. Pesquisa-Trans- Formação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes - CRB 8/5275

GRAZIELLE DO PRADO SANTOS

EQUIPE GESTORA E AS SIGNIFICAÇÕES ACERCA DE SUA FUNÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.
Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.
Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães.

Data: 14/04/2025

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães — Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil — Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Rosângela Fernandes da Silva — SMEC-EMEF ALAN KARDEC Manaus-AM

Assinatura_____

Dedico este trabalho a todos os profissionais
de educação que buscam transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade para aprimorar meus estudos e, especialmente, força e perseverança para continuar.

Aos meus pais, que sempre foram exemplo de força e determinação, e às minhas irmãs, por terem sido meus apoios por toda minha vida.

Ao sol da minha vida, meu filho, que faz todos os dias se tornarem coloridos, minha calmaria, a paz em meu coração.

À minha orientadora Prof.ª Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, pelo valioso apoio, parceria e aprendizagens proporcionadas.

Aos professores do Programa Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, que auxiliam na aquisição dos novos conhecimentos.

Aos colegas de curso, em especial, a Marta Boaventura, Ariane Panonte e Eduardo Ozaki pelo apoio e companheirismo na caminhada.

A Prefeitura Municipal de Taubaté, por viabilizar e custear esta pesquisa.

O progresso do conhecimento humano será rápido e haverá descobertas que, no presente, sequer conseguiremos conceber. Quase lamento ter nascido tão cedo, pois não terei a felicidade de saber o que se saberá daqui a cem anos.

(Benjamin Franklin, 1783)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação", da Universidade de Taubaté, e teve como objetivo investigar as significações atribuídas pela equipe gestora acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência para identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva. Para alcançar esse objetivo, foram prospectadas informações por intermédio de entrevistas semiestruturadas com quatro auxiliares de inclusão, três professores e três responsáveis de alunos denominados participantes coadjuvantes, e realizados Grupos de Discussão com membros da equipe gestora, sendo, dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos, estes últimos como participantes protagonistas. Examinou-se as concepções de escola inclusiva e ambiente inclusivo para compreender a importância do ambiente escolar e da relação entre todos os envolvidos na inclusão de alunos com deficiência. Acredita-se que a equipe gestora exerce grande influência na formação da cultura escolar, podendo tanto facilitar quanto dificultar o processo de inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública municipal no interior de São Paulo, seguindo uma abordagem qualitativa, aplicada e colaborativa, dentro da modalidade de Pesquisa-Trans-Formação, vertente da Psicologia Sócio-histórica. Os resultados da pesquisa foram analisados por meio do procedimento metodológico dos Núcleos de Significação. A partir das análises, as significações apreendidas revelaram gestores que reconhecem a importância da educação inclusiva, indicando avanços e possibilidades de melhorias, bem como lacunas relacionadas a formações, comunicação e falta de normatização para suas ações. Espera-se que, por meio do movimento de produção de informações da Pesquisa-Trans-Formação desenvolvida nos Grupos de Discussão, a pesquisa contribua para a criação de processos inclusivos na realidade estudada. Com a pesquisa foi produzido um produto técnico educacional, um protocolo para contribuir com a organização dos processos de inclusão escolar, desde a recepção na escola de alunos com deficiência, passando por todo o acompanhamento de seu desenvolvimento. Esta pesquisa se alinha com o objetivo de desenvolvimento sustentável da Educação de qualidade, visando assegurar educação de qualidade, equitativa e inclusiva – "ODS4" para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: equipe gestora; Educação Especial-Inclusiva; significações; Pesquisa-Trans-Formação.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line “Inclusion and Sociocultural Diversity of the Postgraduate Program of the Professional Master's Degree in Education”, of the University of Taubaté, and aimed to investigate the meanings attributed by the management team regarding the process of inclusion of students with disabilities to identify and propose possibilities for the construction of a school from an inclusive perspective. To achieve this objective, information was collected through semi-structured interviews with four inclusion assistants, three teachers and three guardians of students called supporting participants, and Discussion Groups were held with members of the management team, two vice-principals and two pedagogical coordinators, the latter as leading participants. The concepts of inclusive school and inclusive environment were examined to understand the importance of the school environment and the relationship between all those involved in the inclusion of students with disabilities. It is believed that the management team exerts great influence in the formation of school culture, and can both facilitate and hinder the process of inclusion of students with disabilities. The research was conducted in a municipal public school in the interior of São Paulo, following a qualitative, applied and collaborative approach, within the Research-Trans-Formation modality, a branch of Socio-historical Psychology. The research results were analyzed through the methodological procedure of the Significance Centers. Based on the analyses, the meanings learned revealed managers who recognize the importance of inclusive education, indicating advances and possibilities for improvements, as well as gaps related to training, communication and lack of standardization for their actions. It is expected that, through the movement of information production of the Research-Trans-Formation developed in the Discussion Groups, the research will contribute to the creation of inclusive processes in the studied reality. With the research, a technical educational product was produced, a protocol to contribute to the organization of school inclusion processes, from the reception of students with disabilities in the school, through the entire monitoring of their development. This research aligns with the sustainable development goal of Quality Education, aiming to ensure quality, equitable and inclusive education – “SDG4” to promote lifelong learning opportunities.

Keywords: management team; Special-Inclusive Education; meanings; Research-Trans-Formation.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de ações realizadas na pesquisa 66

Figura 2 - Fluxograma de ações desenvolvidas no protocolo de acessibilidade educacional 132

TABELAS

Tabela 1 – Panorama das Pesquisas 25

QUADROS

Quadro 1 – Principais Referências 25

Quadro 2 – Marcos históricos e a evolução da proposta do estado capitalista para a burocratização do sistema escolar 38

Quadro 3 – Responsáveis participantes da pesquisa: primeiras informações 70

Quadro 4 – Professores participantes da pesquisa: primeiras informações 71

Quadro 5 – Auxiliares de inclusão participantes da pesquisa: primeiras informações 72

Quadro 6 – Compreensão dos pais ou responsáveis sobre o papel da equipe gestora 73

Quadro 7 – Compreensão das auxiliares de inclusão sobre o papel da equipe gestora 76

Quadro 8 – Compreensão dos professores sobre o papel da equipe gestora 78

Quadro 9 – Caracterização dos vice-diretores e coordenadores pedagógicos 83

Quadro 10 – Pré-indicadores e indicadores dos Grupos de discussão 1, 2 e 3 84

Quadro 11 – Indicadores e Núcleos de Significação 96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AUX.	–	Auxiliar de inclusão (adotada nesta pesquisa)
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	–	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
NAPE	–	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	–	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROF	–	Professor
RESP	–	Responsável
UNESCO	–	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL 14
1 INTRODUÇÃO 18
1.1 Relevância do estudo/justificativa 18
1.2 Delimitação do estudo 20
1.3 Problema 21
1.4 Objetivos 21
1.4.1 Objetivo geral 21
1.4.2 Objetivos específicos 21
1.5 Organização do trabalho 22
2 REVISÃO DE LITERATURA 24
2.1 Panorama das pesquisas 24
2.1.1 Reflexões à luz das pesquisas correlatas 28
2.2 A Educação Inclusiva: da segregação à educação especial na perspectiva inclusiva 30
2.3 Gestão escolar 35
2.3.1 Administração escolar – Um olhar sobre o passado 37
2.3.2 Gestão democrática e participativa 39
2.4 Documentação legal da rede municipal analisada: regulamentações, projeto político pedagógico e suas relações com a equipe gestora 42
2.4.1 Minuta do regimento escolar 43
2.4.2 Projeto Político Pedagógico 45
2.4.3 Considerações acerca da documentação analisada 47
3 METODOLOGIA 49
3.1 A base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica 49
3.2 Categorias 54
3.2.1 Mediação 55
3.2.2 Historicidade 55
3.2.3 Atividade 56
3.2.4 Objetividade-Subjetividade 56
3.2.5 Sentido-significado ou significações 57
3.3 Delineamento da pesquisa 57
3.4 Participantes 60
3.5 Instrumentos de pesquisa 61

3.5.1 Entrevistas **61**
3.5.2 Grupos de discussão **62**
3.6 Procedimentos para a produção de informações **63**
3.7 Procedimentos para análise de informações **66**
4 RESULTADOS **69**
4.1 Entrevistas **69**
4.2 As significações ressurtidas dos Grupos de Discussão **82**
4.2.1 Levantamento dos pré-indicadores e indicadores **84**
4.2.2 Os núcleos de significação **95**
4.3 Análise intranúcleos **96**
4.3.1 Núcleo 1 - Quem é a equipe gestora frente à educação inclusiva? **96**
4.3.2 Núcleo 2 - Desafios da educação inclusiva na rotina da equipe gestora: Impactos e indicadores de qualidade **102**
4.3.3 Núcleo 3- Da visão da comunidade escolar sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na unidade à conscientização de responsabilidades de suas funções para a transformação **109**
4.4 Análise internúcleos **119**
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **124**
6 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: O Protocolo de acessibilidade educacional **128**
REFERÊNCIAS **139**
APÊNDICE A – ENTREVISTA PARA PROFESSORES **145**
APÊNDICE B – ENTREVISTA PARA AUXILIARES DE INCLUSÃO **146**
APÊNDICE C – ENTREVISTA RESPONSÁVEIS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA **147**
APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 1 **148**
APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 2 **149**
APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 3 **151**

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

A inclusão é uma questão central na educação contemporânea, sendo uma pauta relevante e desafiadora para gestores educacionais. Ao investigar a temática da inclusão em minha dissertação, busco compreender a complexidade do processo de inclusão escolar e identificar estratégias efetivas para promover uma educação mais inclusiva na instituição de ensino.

A chama do aprendizado foi acesa em mim desde cedo, quando acompanhava minha irmã mais velha até a porta da escola, aguardando ansiosamente o momento em que também poderia fazer parte desse universo educativo, mesmo sem ainda ter a idade necessária.

Ainda muito jovem, eu me vi envolta em um ambiente de aprendizado, observando minha irmã frequentar as aulas e se desenvolver intelectualmente. Ansiosa por fazer parte dessa experiência, todos os dias, eu a acompanhava até a porta da escola, curiosa com o que ocorria dentro da sala de aula.

Enquanto esperava ansiosamente o momento de ingressar formalmente na escola, minha curiosidade apenas crescia. Eu buscava conhecimento em casa, folheando livros infantis e enciclopédias, questionando meus pais sobre tudo que me chamava a atenção. Essa busca incessante pelo saber já mostrava indícios da minha paixão pela educação e pelo aprendizado. Ao longo de minha jornada educativa, tive o privilégio de encontrar professores dedicados, cujo compromisso com o ensino e o cuidado com os alunos foram fundamentais para meu desenvolvimento. Foram eles que despertaram em mim a vontade de ensinar, mostrando que a educação é uma via de mão dupla, em que tanto o aluno quanto o educador podem se transformar e evoluir.

No Ensino Fundamental II, minha paixão por ser professora já estava clara. Fazer parte do grêmio estudantil e dedicar minhas tardes para auxiliar crianças do Fundamental I reforçava essa vocação. Contudo, ao final dessa etapa, meus pais não permitiram que eu seguisse o magistério. A escola era distante e as aulas diurnas representavam um desafio para a família, que já previa minhas necessidades futuras de trabalho.

Acabei cursando contabilidade em uma escola particular onde minha irmã estudava. Embora essa escolha tenha sido motivada pelas circunstâncias familiares, meu coração ainda desejava trabalhar com educação. Sempre que passava por uma escola de educação infantil no centro da cidade, visualizava meu futuro ali.

Determinada a seguir meu sonho, parei em uma dessas escolas, pedi emprego e assim dei o primeiro passo para minha carreira profissional. Enfrentei a resistência de minha mãe devido ao baixo salário, mas meu pai me apoiou, e eles decidiram que eu poderia prosseguir.

Após um mês de trabalho na escola, percebi que a contabilidade não era minha verdadeira vocação. Decidi interromper os estudos na área e me preparar para cursar magistério no ano seguinte. Dessa vez, conciliei o estudo com o trabalho como professora de maternal, o que me deixou ainda mais realizada.

Entretanto, minha jornada teve uma reviravolta quando engravidei e tive um filho. As responsabilidades como mãe e o cenário mudaram, resultando na perda do emprego na escola. Busquei novos rumos, trabalhando no mercado bancário e, posteriormente, no setor de vendas. Quando surgiu a oportunidade de fazer faculdade com bolsa de estudos, não hesitei em escolher novamente a área da educação. Optei por cursar Letras e comecei a trabalhar em escolas particulares. Logo após, prestei concurso público e iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Taubaté e Pindamonhangaba.

Essa fase inicial foi bastante desafiadora devido ao cenário de trabalho. Enfrentei salas lotadas, crianças com dificuldades de aprendizagem, falta de experiência e pouco apoio da gestão escolar. No entanto, encontrei apoio e amparo junto a alguns colegas, o que gradualmente me ajudou a desenvolver minhas habilidades e me sentir mais segura no que fazia. Percebi que o domínio do conteúdo e a gestão da sala de aula eram fundamentais para o sucesso do trabalho educacional.

Assim, foram doze anos de dedicação como professora, durante os quais busquei aprimorar meus conhecimentos. Cursei uma segunda graduação em Pedagogia, uma vez que atuava no Ensino Fundamental I, e também fiz uma especialização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com base na experiência como professora e no bom relacionamento com colegas, recebi um convite para participar do processo seletivo para vice-diretora. Aceitei o desafio e fui aprovada, passando a trabalhar na mesma escola em que lecionava. Essa nova função foi bastante diferente do que estava acostumada e, apesar de desafiadora, senti falta do contato direto com as crianças. Lidar com os problemas familiares dos alunos, devido ao contexto social da escola de periferia, também trouxe momentos tristes.

Com o tempo, entretanto, comecei a me identificar com o novo trabalho, pois era instigante e dinâmico, além de apresentar maiores responsabilidades. Percebi que, como professora, após tantos anos de experiência, o trabalho já não me proporcionava o mesmo nível de desafio.

Após retornar como diretora, apesar da felicidade, percebi que a responsabilidade era ainda maior. A escola que assumi contava com cerca de 1300 alunos e aproximadamente 80 funcionários, mas estava desestabilizada. Muitos profissionais estavam insatisfeitos, os alunos não respeitavam as regras e normas, e a comunidade demonstrava descontentamento. Enfrentar esse cenário se tornou um grande desafio, mas eu tinha uma equipe gestora disposta a mudar a história daquela escola querida.

Para superar os obstáculos, o segredo foi trabalhar com responsabilidade e idoneidade, buscando parcerias com as famílias, professores e funcionários. O processo foi árduo, mas o resultado foi muito positivo. Através do esforço conjunto, conseguimos reestruturar a escola, e hoje contamos com o apoio tanto dos funcionários quanto da comunidade.

Essa experiência me ensinou que liderar uma instituição educacional vai além de meramente administrar. É preciso ter uma visão ampla, habilidades para lidar com as adversidades e uma equipe engajada para alcançar o sucesso. O trabalho árduo e a dedicação trouxeram frutos, e hoje tenho o orgulho de ver uma escola transformada, com um ambiente mais harmonioso e foco no desenvolvimento dos alunos. O compromisso com a educação e a busca pela excelência continuam sendo minhas principais motivações, e espero seguir contribuindo positivamente para o crescimento e sucesso dos estudantes, professores e da comunidade como um todo.

A experiência do dia a dia, como diretora também me levou a refletir sobre os desafios enfrentados por professores, equipe técnica e demais profissionais da escola ao lidar com a diversidade dos alunos. Esse olhar prático foi o impulso para a pesquisa, que me despertou os olhos para buscar soluções concretas para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Assim, ao longo dessa jornada, pude vivenciar diferentes papéis na área da educação, cada um com suas particularidades e aprendizados, moldando a profissional que me tornei. O amor pela educação e o desejo de contribuir com o desenvolvimento das crianças continuam a me impulsionar, e sigo em busca de novos desafios e oportunidades para fazer a diferença na vida dos alunos.

Compreendo que essa pesquisa pode colaborar significativamente para a minha prática gestora, pois permite o aprofundamento teórico sobre as políticas de inclusão, as legislações vigentes e as melhores práticas pedagógicas nesse contexto. Dessa forma, posso embasar minhas decisões e ações na escola com base em evidências e estudos, garantindo que as políticas de inclusão sejam implementadas de forma consistente e alinhadas com as necessidades dos alunos.

Além disso, ao conduzir uma pesquisa de dissertação sobre inclusão, tenho a oportunidade de investigar situações específicas em minha comunidade escolar que possam estar impactando a inclusão educacional. Ressalto que os casos de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras barreiras à inclusão chamaram a minha atenção, motivando-me a aprofundar no tema para buscar soluções mais efetivas e afetivas.

Em suma, uma pesquisa de dissertação sobre o tema inclusão pode contribuir significativamente para a minha prática gestora, fornecendo conhecimentos e subsídios para que eu possa coordenar ações e promover uma educação inclusiva, alinhada com os princípios de igualdade, respeito à diversidade e garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos. A jornada iniciada na pré-escola e o amor pelo aprendizado moldaram meu caminho profissional. Hoje, como gestora escolar, sigo em busca de aprimoramento e dedicação para contribuir positivamente na vida dos estudantes, assim como meus professores fizeram na minha. Acredito que a educação é o alicerce para uma sociedade mais justa e desenvolvida, e é com gratidão e paixão que sigo trilhando essa trajetória educativa, repleta de aprendizados e descobertas constantes.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta-se como uma oportunidade para a ampliação de horizontes, aprofundamento do conhecimento e reflexão sobre as práticas educacionais inclusivas. A intenção é contribuir para a promoção de uma educação que reconheça e valorize as diferenças, proporcionando a todos os alunos um ambiente acolhedor, que estimule o respeito, a tolerância e a igualdade de oportunidades.

Ao compreender a inclusão escolar como um desafio multifacetado, busca-se investigar e analisar as práticas inclusivas numa Unidade Escolar Pública Municipal do Vale do Paraíba, identificando avanços e obstáculos para embasar a elaboração de estratégias e políticas que fortaleçam a educação inclusiva em todas as suas dimensões.

Dessa forma, o presente estudo coloca-se como uma ponte entre a teoria e a prática, entendendo-os como par dialético teoria-prática, ou seja, eles têm dimensões diferentes, mas um não existe sem o outro, como práxis. Esse fio condutor é buscado nos fundamentos existentes em referenciais teóricos e experiências empíricas, com o objetivo de fomentar reflexões e propostas concretas que possam potencializar a inclusão escolar, na perspectiva da práxis revolucionária, a prática educativa empenhada em promover mudanças profundas, significativas. Assim, espera-se que este trabalho contribua para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora, capaz de proporcionar a todos os alunos as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades e que corrobore expressivamente para o exercício de sua cidadania; ademais, neste processo, que enfatize a relevância fundamental da impreterível atuação da equipe gestora.

Ante o exposto, este estudo teve como objetivo investigar as significações atribuídas pela equipe gestora de uma escola pública municipal acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva.

1.1 Relevância do estudo e justificativa

A intencionalidade e a motivação para a pesquisa sobre o tema da inclusão na educação possuem um significado profundo e essencial para este estudo. A relação com a necessidade de pesquisar sobre a inclusão tem uma ligação direta com o envolvimento da autora com esta realidade educacional, atuando na gestão da escola e na formação dos docentes que lidam diretamente com os alunos.

A inserção da temática inclusão no contexto da educação traz consigo uma série de

desafios, mas também oportunidades ímpares para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária que se manifeste na dimensão política, mas na perspectiva da emancipação humana. Consciente da importância da acessibilidade e da equidade no ambiente escolar, buscou-se por meio desta pesquisa, contribuir para o aprimoramento do processo inclusivo na escola que será estudada e, por extensão, em outras instituições de ensino. Paulo Freire, renomado educador brasileiro, defendia que a formação ocorre pelo processo de mediação pelo mundo em que se vive (Freire, 2011). Nesse sentido, reconhece-se que o processo contínuo de formação é determinado pela complexidade e diversidade da realidade educacional.

Após a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular houve um crescente aumento dessas matrículas. Considerando que a chegada desses alunos requer diferentes mediações e para que a inclusão realmente aconteça é preciso rever o modelo educativo vigente. O direito à educação está previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que rege "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação do trabalho".

Entretanto, pode-se observar no contexto escolar que a escola é para todos, mas não atinge a todos da mesma maneira, ou seja, a vaga é ofertada a todos, porém o processo de ensino-aprendizagem não acontece da mesma maneira. Muitos são os fatores que contribuem para essa situação, dentre eles pode-se citar o despreparo de professores e auxiliares de inclusão, falta de formação docente continuada voltada para o ensino inclusivo realizado nas escolas, falta de apoio e organização por parte da equipe gestora dentre outros.

Interessante observar que utilizamos aqui a expressão "ensino-aprendizagem", a atividade de ensino e o processo de aprendizagem hifenizados, constituindo também, tal como teórico-prático, um par dialético, representando o movimento da dialética em um processo de aprendizado. Assim, cada fenômeno desse par é diferente do outro, tem suas dimensões singulares, mas, ao mesmo tempo, um compõe o outro, um não existe sem o outro.

Intentamos com as propostas contribuir para a transformação da realidade da educação na perspectiva inclusiva, uma necessidade presente no ambiente escolar indo ao encontro da linha de pesquisa número 1, Inclusão e diversidade sociocultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Esta pesquisa se alinha com o objetivo de desenvolvimento sustentável da educação de qualidade, visando assegurar educação de qualidade, equitativa e inclusiva – "ODS4" para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, que visa assegurar educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da

vida para todos.

A transformação esperada a partir da pesquisa em tela, baseia-se na Pesquisa-Trans-Formação sob a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, que se dá sob a autogestão dos processos de formação. Esta perspectiva de formação foi desenvolvida a partir da conscientização crítica do indivíduo e da totalidade social na qual ele está inserido, considerando assim, a estrutura e conjuntura política, econômica e social contemporânea. Em contraposição as abordagens que culpabilizam o sujeito por suas ações, de maneira descolada da realidade, revestidas de receitas milagrosas, com soluções superficiais e alienadas, as quais contribuem para manutenção do automatismo procedimental, postura sem crítica, abordagem cognitivista, que despreza as relações sociais e pessoais, e que contribuem para a deterioração da subjetividade, autonomia e autoconsciência (Magalhães, 2021).

1.2 Delimitação do estudo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as significações atribuídas pela equipe gestora de uma escola pública municipal acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva. A pesquisa foi realizada em um município situado no Vale do Paraíba, a 133 km da capital paulista. O município analisado possui uma população estimada em 310.739 habitantes, segundo dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2021).

O sistema de ensino nesse município abrange escolas municipais, estaduais e privadas. O foco da pesquisa foi direcionado a uma escola de ensino fundamental pertencente à rede municipal, localizada na periferia. Essa escola em questão abriga 1.022 alunos, sendo que destes, 22 são alunos com deficiência. Seu quadro de funcionários tem 60 professores, 5 membros na equipe gestora e 10 funcionários, além de ser atendida por 3 empresas terceirizadas que empregam um total de 28 funcionários.

Para alcançar os objetivos propostos, os participantes protagonistas deste estudo foram compostos por membros da equipe gestora (2 vice-diretores e 2 coordenadores pedagógicos), e os participantes coadjuvantes (4 auxiliares de inclusão, 3 professores e 3 responsáveis dos alunos com deficiência) da instituição escolar em análise.

Essa abordagem, prospectou mirantes e horizontes diferentes, tendo como propósito lograr um olhar mais abrangente sobre o papel e as práticas da equipe gestora no processo inclusivo, bem como perscrutar a percepção dos docentes, auxiliares de inclusão e familiares

em relação à inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Nesta pesquisa, quando tratamos sobre a inclusão, enfatizou-se o atendimento de alunos com deficiência e alunos com transtornos globais do desenvolvimento, visto que se trata da demanda atendida pela unidade escolar.

1.3 Problema

Analisando políticas de educação inclusiva e práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à diversidade sociocultural, evidencia-se a relevância da equipe gestora na concretização do objetivo de oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade. No entanto, a presença de funções burocratizantes na equipe gestora pode distanciá-la dessa intencionalidade, resultando em uma indefinição de suas atribuições.

Diante desse contexto, a problemática central deste estudo pautou-se na seguinte indagação: de que forma a apreensão das significações dos gestores poderiam contribuir para identificar possibilidades e elaborar propostas para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva? Para isso, foi crucial investigar as significações atribuídas pela equipe gestora à sua função no contexto do processo de inclusão escolar.

Essas questões se mostraram essenciais para compreender o papel desempenhado pela equipe gestora na promoção de práticas inclusivas e na efetivação dos direitos dos alunos com deficiência no ambiente educacional. A clareza em relação às funções e responsabilidades dessa equipe pode resultar em estratégias mais efetivas para enfrentar os desafios e garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos os estudantes. A investigação desses aspectos contribui para o aprimoramento da atuação da equipe gestora e para a construção de uma escola mais inclusiva, respeitando a diversidade e valorizando os princípios da educação para todos.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Investigar as significações atribuídas pela equipe gestora de uma escola pública municipal acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva.

1.4.2 Objetivos específicos

Interpretar as políticas públicas relacionadas à Educação Especial-Inclusiva que

orientam a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional;

Levantar a documentação legal da rede municipal analisada referente ao papel da equipe gestora, concernente às suas atribuições e responsabilidades no contexto da inclusão escolar;

Investigar as ações organizadas pela equipe gestora, referentes ao papel desempenhado para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência e necessidades específicas no ambiente escolar;

Apreender as significações da equipe gestora acerca do processo de inclusão escolar a partir da realidade dos gestores e de informações prospectadas por meio de entrevistas com familiares, auxiliares de inclusão e professores;

Produzir colaborativamente ao grupo pesquisado, como produto técnico desta pesquisa, um roteiro de ações que viabilize o trabalho da equipe gestora como organizadora e facilitadora no processo de inclusão de alunos com deficiência.

1.5 Organização do trabalho

Esta pesquisa foi estruturada em diferentes seções, visando proporcionar uma abordagem completa e coerente do tema em questão. Inicialmente, temos a Introdução, que se subdivide em cinco subseções essenciais: Relevância do estudo e justificativa, delimitação do estudo, problema, objetivos além de apresentar a Organização do Trabalho, delineando a estrutura geral do estudo.

A Revisão de Literatura tem o propósito de fornecer um panorama abrangente e atualizado das pesquisas correlatas, da educação especial-inclusiva, gestão escolar e sobre a documentação legal da rede municipal analisada, abordando também pontos relevantes referentes aos temas que compõem a investigação em pauta.

Na seção da Metodologia, há a subdivisão em sete subseções: a base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica, categorias, delineamento da pesquisa, participantes, instrumentos utilizados na pesquisa e os procedimentos para a produção e para a análise das informações. Essa organização tem o intuito de proporcionar uma compreensão clara e detalhada para o desenvolvimento da pesquisa.

Na sequência, são apresentados os Resultados que delinearam as principais expectativas e projeções investigadas, divididos em cinco partes: entrevistas, grupos de discussão, núcleos de significação, análise intranúcleos e análise internúcleos.

Em seguida são apresentados as Considerações finais e o Produto Técnico.

As Referências constituem uma parte fundamental, indicando as fontes bibliográficas e documentos consultados para embasar a fundamentação teórica do estudo.

Por fim, os Apêndices contêm os instrumentos elaborados e editados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté, respectivamente, tais como questionários, entrevistas e documentos, que enriquecem a pesquisa e fornecem uma base sólida para análises futuras e validação dos resultados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para compreender a gestão escolar, a Educação Especial-Inclusiva e suas políticas públicas, a fim de estabelecer princípios e diretrizes que orientam a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional, com o intuito de identificar os direitos e deveres estabelecidos para assegurar o acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar, este capítulo foi elaborado. Dessa forma, em primeiro lugar fizemos um levantamento de pesquisas com temas correlatos ao presente trabalho, fazendo um estudo seguindo a metodologia de revisão de literatura apontada do que tem sido pesquisado atualmente. Na sequência estão alguns tópicos teóricos importantes para compreensão do caminho trilhado pela inclusão escolar.

2.1 Panorama das pesquisas

A fundamentação teórica deste estudo baseou-se em uma ampla variedade de fontes, tais como livros, artigos, teses e dissertações, que abordam o tema da equipe Gestora e sua função no processo de Inclusão.

Para a obtenção dessas referências, foram estabelecidos descritores relevantes e realizadas buscas em repositórios específicos, incluindo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Entretanto, nas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, constatou-se uma escassez de textos relacionados especificamente à função da equipe gestora no processo de inclusão. Por esse motivo, a pesquisa expandiu seu escopo para abranger dados a partir do ano de 2008, quando foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

Os descritores utilizados nas buscas foram "Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Desafios", "Gestão Escolar + Educação Inclusiva" e "Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Pesquisa Colaborativa", buscando, dessa forma, ampliar o espectro de informações disponíveis e garantir uma abordagem abrangente e relevante para o estudo em questão. O número de descritores encontrados nos repositórios prospectados está expresso na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Panorama das Pesquisas

Descritores	CAPES	UNITAU	BDTD	Total
Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Desafios	54	2	999	1055
Gestão Escolar + Educação Inclusiva	70	0	495	565
Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Pesquisa Colaborativa	6	0	595	601

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora (2023).

Dos textos encontrados nas buscas foram selecionados aqueles que se afinavam com o tema da pesquisa para fundamentar as discussões referentes à função da equipe gestora no processo de inclusão. Apesar do grande número de textos, poucos eram referentes ao tema. Para refinar a busca pelos textos que tinham afinidades com o tema da pesquisa foi feito levantamento primeiro pelos títulos, depois pelas palavras-chaves, depois pela leitura dos resumos e por fim o texto completo. No Quadro 1 a seguir são apontados os principais artigos, teses e dissertações utilizados no estudo.

Quadro 1 – Principais Referências

Descritor	Título	Ano	Autoria	Tipo	Referência
Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Pesquisa Colaborativa	A gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	2009	Silveira, Selene Maria Penaforte	Tese	SILVEIRA, SELENE MARIA PENAFORTE. A Gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009.280 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza - CE.
Objetivo: Desenvolver em parceria com uma escola pública municipal, uma experiência de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida à constituição de uma gestão participativa. Metodologia: Pesquisa-ação colaborativa que se caracteriza pelo compartilhamento do saber, no qual todos os participantes do processo, juntos, promovem ações para transformar uma situação inicial em um estado desejado. Local e Duração: Escola pública municipal (Fortaleza-CE) e 2 anos e meio de duração. Conclusões: o modelo adotado não foi suficiente para provocar mudança da cultura pedagógica tradicional, ainda prevalecente. As transformações ocorridas não romperam totalmente com os padrões de ensino homogêneos e nem garantiram e corresponderam a um movimento efetivo na constituição de uma identidade inclusiva própria bem como na melhoria dos padrões de ensino ao alcance de todos os alunos.					
Gestão Escolar + Educação Inclusiva	Educação Inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar	2018	Santos, Maria Margareth Rodrigues dos	Dissertação	SANTOS, MARIA MARGARETH RODRIGUES DO. Educação Inclusiva desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar. 2018. Dissertação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

<table>
<tr><td colspan="6">Objetivo: Analisar os desafios, as possibilidades existentes e os enfrentamentos necessários considerando a política de educação inclusiva e a prática de gestão escolar, com vistas à garantia do direito à aprendizagem.
Metodologia: Abordagem qualitativa, grupo focal e diário narrativo. Dados analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo.
Duração e Local: Grupo focal constituído por 2 encontros de 90 minutos e registros em diário no período de 30 dias, realizada em três escolas da Rede Jesuíta de Educação
Conclusões: O grupo focal foi considerado positivo, pois os gestores nunca tinham discutido o tema naquele "nível" e contribuiu para que a equipe gestora pudesse perceber os processos que eles consideraram não dar conta. A comunicação com a família foi considerada um desafio. Gestores mostraram-se dispostos para enfrentar os desafios postos relacionados à educação inclusiva. Eles constataram a necessidade de elaboração de um projeto institucional com a política de educação inclusiva.</td></tr>
<tr><td>Gestão Escolar + Educação Inclusiva</td><td>Inclusão escolar: desafios para Equipe Gestora</td><td>2021</td><td>Schramm, Claudia Vieira</td><td>Dissertação</td><td>SCHARAMM, CLAUDIA VIEIRA. Inclusão escolar: desafios para Equipe Gestora. 2021. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Sta. Maria –UFSM.</td></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivo: Conhecer as estratégias administrativas da equipe gestora para adequar a escola às exigências legais no atendimento aos alunos da Educação Especial.
Metodologia: Pesquisa com abordagem qualitativa exploratória, tendo como participantes, gestores de uma escola privada. A coleta de dados realizou-se por meio de aplicação de questionários, entrevistas e coleta de informações documentais. Sendo assim, a análise dos dados coletados, contribuiu para uma compreensão objetiva sobre a dimensão institucional e a dimensão pedagógica no âmbito da Inclusão Escolar.
Duração e Local: Duração não especificada e entrevistas realizadas de forma remota em virtude da pandemia.
Conclusões: As adequações, tanto no setor pedagógico quanto no administrativo causam um impacto no setor financeiro das instituições, devido aos investimentos necessários em novas contratações e no espaço físico, se faz entender que o processo da inclusão e sua implementação são complexos e envolvem a escola como um todo, não somente o setor de Educação Especial e, desta forma, ajudar o gestor e equipe gestora a buscar estratégias que aproximem o cumprimento das necessidades dos diversos profissionais da escola que estejam envolvidos no processo inclusivo.</td></tr>
<tr><td>Gestão Escolar + Educação Inclusiva</td><td>Relação família e escola: desafios em contextos exclusivos</td><td>2020</td><td>Garcia, Luciana Marolla</td><td>Dissertação</td><td>GARCIA, LUCIANA MAROLLA. Relação família e escola: desafios em contextos exclusivos. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru</td></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivos: Foram realizados dois estudos.
Estudo 1 - Identificar qual a concepção da relação família e escola de professores que atuam na área da Deficiência Intelectual e verificar qual o papel da família no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.
Estudo 2 - Avaliar a suas opiniões sobre a relação família e escola após o término do curso.
Metodologia: A metodologia adotada foi de análise textual (com auxílio do software IRAMUTEQ) avaliando atividades disponíveis no banco de dados realizadas durante um curso de formação continuada.
Estudo 1 - Contemplou-se aqui uma pesquisa qualitativa/quantitativa de análise textual, com caráter exploratório do conteúdo de uma atividade selecionada do banco de dados do curso virtual PEIDI, do módulo que teve como tema: Família e Escola. Esta atividade foi selecionada por conter a temática que desejavam avaliar.
Estudo 2 - Buscou-se compreender qual a concepção da relação "Família e Escola" adotada pelos professores após a conclusão do curso de formação. Para tanto, foi elaborado um questionário estruturado (com questões objetivas e uma questão aberta) online, por meio do aplicativo Google Forms, que foi enviado por e-mail aos professores que concluíram o curso PEIDI pela plataforma AVA UNESP nos anos de 2015, 2016 e 2017.
Duração e Local: Duração não especificada e coleta de dados realizada virtualmente.
Conclusões:</td></tr>
</table>

Estudo 1 - Como resultado, por meio das respostas do questionário, pôde-se inferir que compreenderam a importância dessa relação, e que tanto o relacionamento com os pais dos alunos, quanto as questões relativas as inclusões são de responsabilidade de todos. Estudo 2 - A análise resultou que na opinião dos professores o contato entre família e escola resume-se muitas vezes em reuniões de pais, deixando um campo em aberto para atuação e intervenção dos psicólogos escolares.					
Gestão Escolar + Educação Inclusiva	As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva	2019	Novaes, Laura Rechdan Ribeiro	Dissertação	NOVAES, LAURA RECHDAN RIBEIRO. As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação inclusiva**.** 2019. (Mestrado em Educação e desenvolvimento Humano: Formação docente e Desenvolvimento Profissional). Universidade de Taubaté. UNITAU
Objetivos: Investigar as significações de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao aluno com deficiência e como estas convicções influenciam suas práticas pedagógicas. Metodologia: O estudo utiliza como **base teórica-metodológica a concepção Sócio histórica** do ser humano, cujo principal representante é Vigotski. Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de produção de informação foram questionário e entrevista semiestruturada. A organização, análise e interpretação das informações ocorreram de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação. Duração e Local: Duração não especificada, as entrevistas ocorreram nas escolas antes do fechamento delas em virtude da pandemia. Conclusões: As análises intranúcleos e internúcleos realizadas revelaram que os colaboradores da pesquisa têm consciência da importância da educação inclusiva, mas, em sua maioria, não consideram a formação inicial suficiente para isso. Assim sendo, admitem a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e reconhecem o valor dos saberes experienciais na prática pedagógica, bem como da aprendizagem colaborativa entre a equipe escolar. Conclui-se que as significações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam suas práticas profissionais com os alunos com deficiência. Embora enfrentem dificuldades nestas práticas, legitimam a educação inclusiva como garantia do direito de todos à educação, com respeito às diferenças e equidade de oportunidades.					
Gestão Escolar + Educação Inclusiva	Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade	2018	Silva, Ana Mayra Samuel da	Dissertação	SILVA, ANA MAYRA SAMUEL DA. Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante intersetorialidade. 2018 (Mestrado em educação) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente.
Objetivos: Analisar como a equipe gestora escolar de uma escola de educação básica pública municipal pode viabilizar a formação continuada da equipe escolar e a articulação intersetorial para atender a política nacional de uma perspectiva inclusiva. Entende-se como intersetorialidade os segmentos que englobam profissionais da área educacional, social, judicial, e da saúde (como psicológicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros). Metodologia: A abordagem metodológica do estudo é qualitativa, e contou com a participação da equipe de gestão escolar, que compreende a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da unidade escolar. Para efetivação da coleta de dados, foram realizadas: análise documental, diagnóstico da realidade investigada, observações participantes, intervenções formativas colaborativas, grupos de discussões, relatório de campo da pesquisadora e gravação em áudio de todas as interações, que foram transcritas. Duração e Local: Estudo realizado em várias etapas, sendo elas, 1- Análise documental; 2- diagnóstico: observação do participante; 3- trabalho colaborativo com a equipe gestora escolar; 4- planejamento, constituição e execução do grupo de discussão; Análise dos eixos temáticos. Os dados quantitativos presentes neste tópico compreendem informações da duração de todo o trabalho de campo desenvolvido ao longo deste estudo, compreendendo diagnóstico, intervenção formativa,					

<table>
<tr><td colspan="6">planejamento/constituição/execução do grupo de discussão e ações intersetoriais. As visitas eram frequentes e periódicas, geralmente de uma a duas vezes por semana, com duração de 30 minutos a 3 horas, para não atrapalhar o andamento escolar e as tarefas diárias da equipe de gestão escolar.
71 horas, 74 minutos e 25 segundos de observação sistemática, realizadas durante aproximadamente 50 visitas à unidade. Entende-se por comunidade escolar aqueles que fazem parte da escolar, ou seja, os estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e/ou responsáveis, e profissionais que atuam neste contexto, entre 2016 e 2017.
Conclusões: Diante dos dados foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma Sala de Recursos Multifuncionais na unidade escolar e desenvolver ações e parcerias intersetoriais. A pesquisa revela que a equipe de gestão escolar, enquanto facilitadora do processo de inclusão escolar, pode apoiar práticas inclusivas e saber como e onde buscar apoio, considerando os diferentes setores da sociedade, denominada pelas políticas públicas educacionais como intersetorialidade.</td></tr>
<tr><td>Gestão escolar + Educação Inclusiva + Desafios</td><td>Além dos professores especializados: a gestão escolar na educação inclusiva</td><td>2023</td><td>de Araujo Reis, Anderson; Alves, Rosahyarah.</td><td>Artigo</td><td>DE ARAUJO REIS, ANDERSON; ALVES, ROSAHYARAH. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. Devir Educação, 7(1), e–673. https://doi.org/10.3090 5/rde.v7i1.673UC, São Paulo, 2019.</td></tr>
<tr><td colspan="6">Objetivos: Refletir sobre os aspectos da gestão escolar enquanto rede de apoio indispensável nos aspectos da inclusão educacional.
Metodologia: Revisão de literatura, de caráter descritivo e qualitativo das análises textuais, de forma a apresentar uma perspectiva ampla sobre a temática e provocar reflexão crítica e construtiva sobre o tema. O referencial teórico utilizado se baseia em legislação vigente e análises de autores acerca do assunto abordado.
Duração e Local: Não especificado.
Conclusões: A gestão escolar é de suma importância e indispensável para uma excelente gestão, necessitando servir como espelho para toda a comunidade escolar. Os contextos vocacionais devem estar ligados aos seus anseios e perspectivas para a melhoria da educação brasileira. A gestão escolar deve possuir competências e habilidades nos aspectos administrativo e pedagógico, para melhor gerir e favorecer, junto à comunidade escolar, momentos de aprendizado e diálogo em favor da inclusão. Identificamos que quando o gestor escolar não reconhece a necessidade de ultrapassar as barreiras atitudinais, comunicacionais, pragmáticas, instrumentais, tecnológicas e avaliativas no processo de inclusão, as ações de sua gestão ficam guiadas apenas pelas concepções do desenvolvimento humanos em um viés capacitista e mercadológico. A função social da gestão escolar é manifestar e agir a favor da superação de atitudes de preconceito e discriminação em relação à PcD. São desafiantes os caminhos a serem observados, reconhecidos e acolhidos, fatores valorosos e necessários para o delineamento do processo de gestão escolar.</td></tr>
</table>

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora (2023).

2.1.1 Reflexões à luz das pesquisas correlatas

Neste subitem, serão apresentadas as contribuições de pesquisas correlatas que abordam temas relacionados à gestão escolar e à educação inclusiva, as quais se mostram relevantes para a compreensão das significações da equipe gestora no processo de inclusão escolar. Cada uma dessas pesquisas oferece perspectivas e *insights* que enriquecem a reflexão sobre o papel dos gestores na promoção de uma escola mais inclusiva e acolhedora para todos os alunos.

A tese de Silveira (2009), intitulada "A gestão para inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar", aborda a importância da participação ativa da equipe gestora no processo de inclusão escolar. Através de ações colaborativas com os docentes e demais membros da escola, a pesquisa aponta para a necessidade de uma gestão sensível às demandas da comunidade escolar, capaz de promover mudanças significativas em busca de uma educação inclusiva e de qualidade.

As pesquisas de Santos (2018) e Scharamn (2021) enfatizam os desafios enfrentados pela equipe gestora na implementação de práticas inclusivas na escola. Ao analisar as possibilidades e os enfrentamentos vivenciados pela gestão escolar, as pesquisas proporcionam uma visão mais ampla dos obstáculos e das estratégias que os gestores podem adotar para promover a inclusão de forma efetiva. Além disso, os estudos destacam os desafios específicos que a equipe gestora enfrenta no contexto da inclusão escolar, fornecendo subsídios para compreender as complexidades e responsabilidades inerentes à função da equipe gestora nesse processo inclusivo. Silva (2018) e Araújo Reis (2023) ressaltam a importância da intersetorialidade na gestão escolar como fator essencial para a construção de uma escola inclusiva e comprometida com as demandas da comunidade. Ao considerar as interfaces entre diferentes setores da sociedade na gestão escolar, os estudos oferecem subsídios para a equipe gestora promover ações mais abrangentes e integradas em prol da inclusão. Dessa maneira, enfatizam o papel da gestão escolar no processo de inclusão escolar, como mediadora das ações inclusivas e facilitadora do trabalho dos docentes especializados, trazendo novas perspectivas para a atuação da equipe gestora na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Quanto à relação família e escola, trazida por Garcia (2020), o estudo explora a importância da atuação da equipe gestora na promoção de uma parceria efetiva e colaborativa com as famílias em contextos de exclusão. Essa abordagem reforça a relevância da equipe gestora na construção de uma escola acolhedora, inclusiva e comprometida com a participação ativa das famílias na educação dos alunos.

Novaes (2019), ao discorrer sobre as significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva, traz uma visão específica dos docentes em relação à inclusão, mas suas conclusões também podem ser pertinentes à equipe gestora. Ao entender as significações e percepções dos professores sobre a inclusão, a pesquisa auxilia a equipe gestora a compreender as expectativas e desafios dos docentes na promoção de uma escola inclusiva.

Em suma, as pesquisas correlatas elencadas oferecem contribuições significativas para a compreensão das significações acerca da função da equipe gestora no processo de inclusão

escolar. Ao trazer diferentes perspectivas e evidenciar desafios e possibilidades, essas pesquisas enriquecem o debate e subsidiam a reflexão sobre o papel da equipe gestora na construção de uma escola inclusiva e acolhedora para todos os alunos.

Por fim, ainda que existam pesquisas sobre a temática, o corpo de conhecimento sobre a equipe gestora e a educação inclusiva sobre a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica ainda é insuficiente. Ao considerar a perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, a presente pesquisa avança ao investigar as significações da equipe gestora, considerando dialeticamente suas atribuições determinadas pela totalidade dos contextos sociais, histórico e político, nos quais os gestores vivenciam suas práticas, e ainda, a partir de um movimento de prospecção de informações que inclui os diferentes atores do processo educacional (*i.e.* auxiliares de inclusão, equipe gestora, professores e responsáveis de alunos com deficiência), mas que não se limita a prospecção, busca transformar a realidade e seus atores-pesquisadora.

2.2 A Educação Especial-Inclusiva: da segregação à educação especial na perspectiva inclusiva

A legislação é um dos eixos que norteiam o trabalho com a inclusão escolar trazendo a possibilidade de garantia de respeito e qualidade nos serviços oferecidos às pessoas com deficiência. Incluir significa proporcionar condições de acesso e permanência a todos os alunos na escola regular, sempre levando em consideração sua condição social, cultural, econômica, física, intelectual respeitando a singularidade no modo de aprender de cada um.

Se nos reportamos à antiguidade, há registro de que as pessoas com deficiência não tinham direito à vida e eram objeto de eliminação direta ou indireta devido à sua "inutilidade funcional", ou porque eram consideradas manifestações do demônio ou por representarem um castigo divino (Araújo, 2010).

Na Idade Média as pessoas já não poderiam ser exterminadas, principalmente por influência da igreja com a imersão do cristianismo, o que já caracterizou um grande avanço. Surge também um olhar misericordioso a essas pessoas que começam a ser conduzidas a um atendimento assistencial de confinamento que acontecia em mosteiros e abrigos.

No período do Renascimento e posterior a ele, com ascensão de um enfoque científico sobre a vida as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como uma manifestação clínica de anomalias ou disfunções que deveriam ser tratadas além do assistencialismo, na perspectiva clínica.

A deficiência passa a ser vista, a partir daí, pelo modelo médico. Segundo Diniz (2007), neste modelo, a deficiência é uma consequência natural da lesão em um corpo e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos. Desde então, com base nessa perspectiva, busca-se por meio de tratamentos médicos melhorar o bem-estar das pessoas com deficiência para que consigam viver o mais próximo do dito "normal", ou melhor, há uma tentativa de normalização das diferenças. Ainda sobre isso:

A concepção de deficiência como uma variação negativa do que se concebe como normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser uma pessoa com deficiência é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. (Diniz, 2007).

No século XX há a institucionalização da escolaridade obrigatória e surgem as primeiras discussões sobre a ineficiência da instituição escolar em atender as necessidades de seus alunos. Ocorre a partir daí a criação de classes e escolas especiais destinadas a pessoas com deficiência.

Com a ampliação das pesquisas científicas sobre novas formas de ensinar foi favorecida a mudança de pensamento sobre a educação e surgiram organizações de pessoas com deficiência, pais e profissionais, no intuito de cobrar a definição de políticas para garantia de direitos e combate à discriminação.

Nesse sentido, ocorreram muitos movimentos que contribuíram para a educação inclusiva, em diversos países inclusive no Brasil, que é o foco da análise da realidade que pretendemos nesta pesquisa, avançando da segregação à educação especial na perspectiva inclusiva.

A partir da convenção da ONU em 2006 a deficiência passa ser compreendida pelo modelo social. Para Mello (2020), neste modelo a deficiência não se limita ao corpo, ela é determinada pela relação entre o corpo e os impedimentos físicos, visuais, auditivos, intelectuais, psicossociais e um ambiente incapaz. Assim, a deficiência deixa de se vincular apenas ao corpo e passa a ser vista como uma questão social e de responsabilidade da sociedade.

Nos últimos anos, o Brasil tem buscado avançar significativamente na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos. A legislação brasileira reconhece o direito à educação inclusiva, respaldada principalmente pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei Brasileira da Inclusão de Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Entretanto, historicamente nem sempre essa foi a realidade das pessoas com deficiência no Brasil: durante o Brasil Colônia não existia sistema formal de educação e o acesso ao ensino era restrito à elite e os filhos dos nobres, realizado em suas casas. Percebe-se nesse contexto que as pessoas com deficiência eram excluídas. Surgiram, então, as Santas Casas de Misericórdia, que deveriam recolher e atender os desvalidos, os quais eram muitas vezes abandonados pelas famílias.

Após a independência do Brasil houve uma maior preocupação com a educação. A constituição de 1824 mencionava a obrigatoriedade do ensino primário, mas não havia ações efetivas para sua implementação.

Com a Constituição de 1891, a responsabilidade pelo ensino primário, secundário e superior seria de cada estado, porém o foco deveria estar voltado para o ensino secundário e superior. Contudo surgem também serviços do sistema regular de ensino ofertados à pessoa com deficiência.

Posteriormente, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova há a tentativa de instaurar uma escola para todos, sendo que este dever caberia ao Estado. Vale destacar que esse movimento declara que a educação seria para todos, mas as pessoas com deficiência não tiveram efetivo acesso aos ambientes educativos no Brasil.

Em 1945, é fundada a Sociedade Pestalozzi, em Minas Gerais e, a partir daí, a iniciativa privada passa a exercer um importante papel na assim chamada, Educação Especial, pois o governo não assumia esse tipo de educação.

Em 1948, acontece uma grande conquista para as pessoas com deficiência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU – Organização das Nações Unidas, a qual garante igualdade de direitos para todos os cidadãos sem qualquer distinção. Especificamente, essa declaração beneficia grandemente, grupos minoritários (incluindo pessoas com deficiência) que historicamente sofreram com exclusão e maus tratos.

Em meados da década de 50, surgem as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, a partir daí, também foram proporcionados atendimentos terapêuticos às pessoas com deficiência, porém em sua maioria em caráter particular, sendo acessível apenas para a minoria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/61, foi um dos primeiros documentos legais a garantir direitos aos estudantes que antes permaneciam excluídos da escola. Assim, passou a ser um dever da escola assegurar o direito de acesso à educação, oferecendo condições de entrada e permanência, bem como um processo de ensino-aprendizagem com qualidade em todos os níveis de ensino, para os estudantes que frequentam

o espaço escolar. Vale ressaltar que a LDBEN de 1961 garante o acesso restrito, ou seja, a escola ainda não era um espaço aberto para todos. A Educação Especial deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, no intuito de integrar as pessoas com deficiência na comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692/71, altera a lei anterior, em seu artigo 9 e afirma que os estudantes com deficiência e com altas habilidades/superdotação, que possuem atraso considerável em relação à idade regular de sua matrícula, deveriam receber um tratamento especial. Essa afirmação regulamenta as instituições especializadas que, para a época, representaram grandes avanços para a área, visto que estes estudantes tinham uma vida escolar marginalizada. Apesar disso, percebe-se que a segregação desses alunos continua.

Ainda nessa perspectiva é criado pelo MEC – Ministério da Educação, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, porém ainda com perspectiva assistencialista.

Com o processo de redemocratização do governo brasileiro e a promulgação da Constituição Federal, em 1988, houve mudanças significativas nesse sentido, garantindo o direito a uma educação de qualidade, em escola regular, sem ser admissível qualquer forma de segregação, exclusão, discriminação ou preconceito, com referência à Educação Especial, numa ótica inclusiva, como modalidade de ensino transversal nas diferentes etapas e níveis educacionais. Assim, a Constituição não tolera educação em ambientes segregados.

Tanto o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n° 8069, de 13 de julho de 1990) quanto a Constituição Federal, em seu artigo 208, ressaltam a importância da proteção integral da criança e do adolescente, especialmente no que se refere ao atendimento educacional especializado para os “portadores de deficiência”.

O ECA, em seu artigo 54, inciso III, enfatiza o dever do Estado de garantir esse atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Da mesma forma, o artigo 208 da Constituição Federal reforça o compromisso do Estado com a educação, estabelecendo que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido prioritariamente na rede regular de ensino. Ambas as legislações buscam assegurar a inclusão e o acesso à educação de qualidade para todas as crianças e adolescentes, promovendo a igualdade e a diversidade no ambiente escolar (Brasil, 1988, 1990).

Em 1994, há a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva– PNEEPEI que permitia o acesso nas classes comuns do Ensino Regular àqueles alunos considerados aptos ou adaptados às condições e ritmos dos demais.

No mesmo ano, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (*UNESCO) promoveu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, e que resultou na Declaração de Salamanca. O Brasil também é signatário deste documento. A Declaração de Salamanca exerceu influência significativa em todas as Leis e Atos normativos da educação inclusiva no país, especialmente na elaboração da Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O capítulo V da LDBEN destaca a Educação Inclusiva e estabelece que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de garantir aos alunos acesso a currículos, métodos, recursos e estruturas organizacionais que atendam às suas necessidades específicas. A Declaração de Salamanca contribuiu significativamente para a consolidação e promoção de práticas inclusivas na educação brasileira, buscando garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar da vida escolar, independentemente de terem necessidades educacionais especiais, contudo considerando-as individualmente para uma apropriação mais adequada do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem do aluno com deficiência se torna um desafio para os sistemas de ensino, pois de acordo com o artigo 59 da referida Lei tem-se que:

> Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> 2.2.1.1- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> 2.2.1.2- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> 2.2.1.3- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> 2.2.1.4- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> 2.2.1.5- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o ensino regular (Brasil, 2014, n. p.).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na tentativa de romper com a disparidade e garantir a inclusão aos alunos da Educação Especial, cujos programas e ações se destinam a promover o acesso e a permanência do seu público-alvo no ensino regular e ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

O Plano Nacional de Educação – PNE, de 2014, prevê em sua meta 4:

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, n. p.).

Em 2015, é sancionada a Lei nº 13.146, LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece diretrizes em consonância com o previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação, prevê:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 6).

Baptista (2019), ao analisar a política pública da educação especial e escolarização no Brasil, constata que, na primeira década do novo milênio, houve um movimento de intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização das pessoas com deficiência e a valorização do ensino comum, impactando diretamente no número de matrículas dos alunos com deficiência, que passaram a estar em maior número nas classes de ensino comum do que em períodos anteriores. O autor constata que ocorreram avanços promissores com as políticas educacionais, que mantiveram o foco na universalização da educação no país, entretanto ele não salienta a importância de se analisar as condições de escolarização considerando outras dimensões, tais como a participação, os apoios e o desempenho escolar.

Nesse sentido Silva e Lima (2017) definem que a educação inclusiva é o acolhimento que gera condições para a pessoa com deficiência exercer direitos e se estende a todos sem distinção de cor, raça, etnia ou religião.

2.3 Gestão escolar

Com Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN houve uma ressignificação na forma como a administração escolar era concebida no Brasil,

Libâneo a define: “[...] como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (Libâneo, 2007, p. 316).

Assim, o termo Administração Escolar passa a ser substituído pelo Conceito de Gestão escolar. Em relação às mudanças no termo administração e na extensão administração para gestão escolar, Bordignon e Gracindo, assim se posicionam:

> Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados ora como sinônimo, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político administrativo da educação. O que se percebe é que há uma reação (por vezes muito forte) ao termo administração da educação, como consequência da forma descomprometida “neutra” e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 70, trazendo consequências muito negativas à prática social da educação e gerando todo um movimento de reação e de mudança em sua concepção prática (Bordignon; Gracindo, 2006, p. 147).

A administração escolar era entendida, de modo geral, como algo fragmentado, linear e racional estabelecido de fora para dentro das unidades escolares. Portanto, o vocabulário da gestão escolar não significa apenas a substituição de termos, pois a Constituição e a LDBEN estabeleceram a gestão democrática, buscando atempar autonomia da escola, valorizando a participação da comunidade escolar.

É importante ressaltar que a administração escolar não é descartada, tampouco sua importância desmerecida, agora ela supera aos limites do enfoque fragmentado e reduzido, ficando a serviço da gestão.

Libâneo (2007, p. 323) esclarece estas mudanças devido ao fato de que “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades”, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

Nessa perspectiva, o gestor deve exercer liderança, primando por comportamentos, atitudes e ações que influenciam as pessoas para que produzam resultado, passando assim a ser responsável por gerir os processos na escola, sejam pedagógicos ou administrativos, conseguindo envolver a equipe, fazendo-os perceber que as ações individuais quando somadas, agregam ao cumprimento dos objetivos gerais da instituição.

De acordo com Lück, liderança é:

> [...] um conjunto de fatores associados, como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos e se traduz na capacidade de influenciar positivamente os grupos e inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas [...] (Lück *et al.*, 2007, p. 33).

Percebe-se, então, que o papel do gestor não está relacionado apenas ao pedagógico, ele engloba responsabilidades administrativas, conhecimento da legislação vigente, embasamento sobre gestão e liderança, acompanhamento de movimentos da atualidade, recursos humanos, demandas financeiras, implementação de políticas, entre outros. Dessa maneira, consegue-se construir uma ação educacional embasada na gestão democrática e participativa sempre pautada por princípios como transparência, ética, respeito à diversidade, valorização do diálogo, promoção de igualdade de oportunidades buscando melhorias dos processos educacionais e o desenvolvimento integral dos alunos, considerando as especificidades e necessidades.

2.3.1 Administração escolar – Um olhar sobre o passado

Para compreender o conceito de gestão escolar humanizada, democrática e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, é essencial reconhecer o processo de transformação que houve ao longo do tempo. Essas transformações aconteceram de acordo com necessidades sociais, políticas e econômicas de cada época. Desde as primeiras concepções, a administração foi influenciada por modelos produtivos e organizacionais refletindo mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é importante compreender como as práticas de gestão escolar evoluíram e se adaptaram às novas realidades e desafios educacionais, sendo fundamental compreendê-las para possibilitar uma visão mais ampla e contextualizada do tema.

Sterchele (2016) descreve que a administração escolar, que hoje conhecemos como gestão escolar, originou-se no modo capitalista de produção da segunda metade do século XX que visava produtividade, eficiência, disciplinarização e diminuição de gastos. O ambiente escolar também precisava de alguém para dirigir, controlar e administrar o trabalho exercido, entretanto, a autora ressalta que não bastava apenas importar o modelo empresarial para dentro das escolas tentando fazer adequações de cargos e desempenho das funções, visto que os objetivos eram diferentes, afinal um visava somente os lucros, enquanto o outro visava a formação, o ensino e o aprendizado com enfoque político, pedagógico e administrativo. Com a constituição dos grupos escolares, na primeira república, surgiram as primeiras funções de diretores escolares, entretanto apenas após a década de 1930 é que foram desenvolvidos cursos de formação do administrador escolar e concursos públicos para o cargo. Ela descreve que a

realidade sobre esses fatos teve um longo percurso para que se chegasse até a realidade hodierna.

A autora, ao discorrer sobre os marcos históricos da administração escolar no Brasil de Andreotti, Lombardi e Minto (2012) e a evolução da proposta do estado capitalista para a burocratização do sistema escolar de Félix (1985), relata sobre as transformações que ocorreram no papel do Diretor Escolar, conforme podemos visualizar no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Marcos históricos e a evolução da proposta do estado capitalista para a burocratização do sistema escolar

Marcos históricos da administração escolar	**Evolução da proposta do estado capitalista para a burocratização do sistema escolar**
No período colonial, o modelo educacional era guiado pelo Ratio Studiorum (1599), um conjunto de normas gerais baseado em vivências da Sicília e de Paris. Abrangia o setor pedagógico, o método de ensino, a organização e administração educacional com obediência à doutrina católica. A autoridade máxima no colégio, nesse período era o reitor, que era responsável pelas atividades administrativas; para questões pedagógicas e supervisão ao trabalho dos professores existia o prefeito de estudos.	Após a Independência do Brasil, a Lei Geral de 1827 – Considerada a primeira lei de educação nacional brasileira – instituía a organização mínima para a existência da primeira escola de letras.
Em 1769, ocorreram algumas reformas educacionais criando a primeira forma de ensino público no Brasil, sistema que era controlado pelo Estado e não mais pela igreja. Na tentativa de organizar a educação, o Estado criou o cargo de Diretor Geral dos Estudos, entretanto, ele não tinha autonomia: sendo subordinado ao rei o ensino continuou fragmentado ministrado por professores leigos.	Em 1834, foi inserida uma série de mudanças na Constituição Federal de 1824, com o decreto do Ato Adicional, que descentralizou a administração pública colocando a instituição primária e gratuita sob responsabilidade de cada província. O decreto da Lei Geral n°34 marcou a administração escolar, sendo a primeira lei em São Paulo que propôs a organização e fiscalização do ensino público por comissões formadas por representantes do governo provincial, municipal e da igreja. Nesse contexto ainda não existia a figura do diretor escolar.
Com a mudança da família real para o Brasil (1808), surgiram no Rio de Janeiro diversas instituições assistencialistas que ofereceram uma aprendizagem compulsória visando atender a demanda de mão de obra para as fábricas. Nesse período, o ensino superior teve avanços e surgiu o cargo de professor diretor subordinado ao imperador.	As primeiras diretrizes para a formação e regulamentação da carreira do administrador escolar surgiram na Era Vargas (1930-1945) período de aumento de demanda educacional devido ao desenvolvimento industrial. Nesse período foi instituído também o concurso público para diretor escolar, mas essa imposição foi prejudicada pelo clientelismo e as lacunas na legislação. Após o fim do Estado novo, no período do Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964), a Constituição Federal de 1946 regulamentou o ensino primário, os cursos de formação de professores e instituiu a gratuidade do ensino primário. Esse momento, marcado pela segunda fase da industrialização, intensificou a racionalização do trabalho e ampliou as pressões sociais pelo acesso à educação. Em 1961, foi decretada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN- que regulamentou o ensino no país concomitantemente a um crescimento da participação popular, por meio de organizações

	civis nos assuntos educacionais. Durante o Regime Militar (1964-1984) o cenário ditatorial trouxe mudanças na legislação criando um novo caminho para a educação seguindo um modelo burocrático e utilitarista. Em 1971, a reforma do ensino coloca fim aos grupos escolares e modifica o cargo de diretor escolar. Também ocorreram mudanças significativas na organização escolar, formação e atuação de professores alinhadas às demandas da época.
Em 1847, sob a lei n° 29 que determinava o funcionamento dos Liceus em São Paulo, a função de diretor é introduzida na esfera educacional, sendo nomeado pelo governo ficando encarregado de cuidar dos professores, alunos e todas as atividades no espaço de ensino. Contudo, somente em 1901, com a Reforma Nacional da Educação e os Códigos dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário é que surge uma nova estruturação da função do diretor, subordinado ao governador, responsável, também por assistir aulas e exames, além das várias atividades burocráticas, administrativas e pedagógicas.	
O período da Nova República, iniciado em 1984 com a transição democrática, é marcado por lutas pela democratização da sociedade, evidenciadas pelo aparecimento de diversos movimentos sociais. Na administração escolar, destacava-se a luta pela gestão democrática da educação, abrangendo desde políticas educacionais até o gerenciamento de cada escola. Uma das principais reivindicações era a descentralização administrativa e pedagógica e a implementação de uma gestão participativa da educação.	

Fonte: Sterchele (2016) adaptado pela autora (2024).

2.3.2 Gestão democrática e participativa

Vitor Paro, um dos principais autores brasileiros que aborda a gestão democrática da escola, se não o principal autor, focado na tríade pedagógica professor-aluno-conhecimento e na política-democracia. Ele demonstra em seus trabalhos como o processo educativo pode cristalizar ou romper com relações estipuladas previamente, dependendo da maneira como é conduzido. Em seus trabalhos o autor considera a dimensão teórica, calcada no domínio das ciências da educação, e a perspectiva prática, derivada da acurada escuta do que se convencionou chamar de “chão da escola” (Boto, 2023).

Considerar as obras desse autor é coerente na medida em que a Psicologia Sócio-histórica se alicerça em Marx, Engels, Vigotski e seus colaboradores. Ao passar a tratar sobre a gestão democrática, Paro, em 1987, em uma de suas primeiras produções científicas sobre a temática, apontou que toda vez que se propunha uma gestão democrática na escola pública, considerando a efetiva participação dos pais, educadores, alunos e funcionários, esse movimento acabava sendo considerado utopia (i. e., lugar que não existe), isso não significa

que este lugar não poderia vir a existir. Naquele momento, o autor citava a existência do conselho de Educação, como uma potencialidade a ser explorada, inclusive para outros estados. Ele também defendia a necessidade de dispositivos legais, regulamentados por meio de Lei, assim como, destacava a importância da gestão democrática para a transformação (Paro, 1987). Ele lutava pelo "devir", aquele lugar que antes era considerado utopia, agora passa a existir: a exemplo disso, temos a presente pesquisa, que também é ação na medida em que busca não só conhecer a realidade, mas também transformá-la, contando com a participação de pais, professores, auxiliares de inclusão e gestores.

No ano seguinte, em 1988, no Art. 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática foi garantido na Constituição Federal, e, mais tarde, em 1996, a gestão democrática foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º, Inciso VIII). Lück (2009) considera que o princípio da gestão democrática se baseia no pressuposto de que a educação é um processo colaborativo e social, que necessita da participação de todos da comunidade interna da escola (pais e sociedade em geral). A partir dessa participação conjunta e organizada é que contribuímos para a qualidade do ensino e possibilitamos que o princípio da democratização da educação predomine. Assim, a gestão democrática é proposta como condição de aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade, e é construída por meio do estabelecimento do ambiente escolar aberto e participativo, no qual os alunos consigam experimentar os princípios da cidadania. Acima de tudo, a gestão democrática se assenta na perspectiva da promoção de educação de qualidade adequada para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha possibilidades palpáveis de acesso, sucesso e progresso educacional, numa escola dinâmica que oferte ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade concreta, despida de preconceitos, discriminações e interesses escusos, oportunizando perspectivas reais de um futuro promissor, auspicioso.

Medeiros *et al.* (2024), considerando os estudos desenvolvidos por Vitor Henrique Paro e os pressupostos da Matriz Histórico-Cultural, relembram sobre o papel da gestão escolar, nos quais os diretores eram comparados a administradores de empresas, os quais eram selecionados para dar ordens e fazê-las cumprir. Para os pesquisadores, essa configuração impedia o acolhimento da diversidade e da diferença, em virtude de os sujeitos escolares serem formados para assimilar aprendizagens e comportamentos exigidos por uma sociedade burguesa e capitalista. Para eles, as atividades administrativas só fazem sentido quando articuladas com as atividades pedagógicas, para que todos consigam se beneficiar dos processos de ensino-aprendizagem. Neste artigo, os autores destacam que a gestão escolar possui um papel fundamental no desenvolvimento e implementação de políticas inclusivas para o público-alvo

da educação especial, que a mediação no interior das escolas, no desenvolvimento coletivo de projetos político-pedagógicos considerando a diversidade e a igualdade de oportunidades para os alunos deve ser algo a ser priorizado. Eles destacam que o modo como as escolas se organizam interferem diretamente nos processos de inclusão. Eles consideram a equipe gestora como mediadora, e que os gestores possuem um papel fundamental na criação de condições para os professores mediarem contextos que favoreçam a aprendizagem considerando a igualdade-diferença. Por fim, eles apontam que a gestão democrática pode ser considerada como uma ação política que abre espaço para a participação, a diversidade de ideias e a colaboração entre os membros da comunidade escolar.

Ao praticar a gestão democrática deve-se considerar alunos-pais-professores-funcionários-gestores, integrar as atividades administrativas-pedagógicas e criar uma cultura de igualdade-diferença. Esse ideal parece ser importante, pois quando surge diante de nós uma criança com deficiência, a convergência dá lugar à divergência, "uma disparidade entre o natural e o cultural", e, nesse contexto, a escola surge em auxílio, criando "técnicas artificiais", um "sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados" às peculiaridades da "organização psicofisiológica" da criança. Sem essas adaptações, se a criança fosse entregue ao seu desenvolvimento natural ela nunca aprenderia (Vigotski, 2011). Considerar a comunidade, integrar as atividades e criar uma cultura não é uma tarefa fácil, exige mudança e transformação.

Assim, a gestão democrática passa a ter um papel importante e necessário. É fundamental expandir para a criação de uma cultura, seja por meio de formação, como pela criação de protocolos alinhados a partir da realidade da comunidade escolar. Uma problemática ainda presente na escola, apontada por Magalhães (2021), é que geralmente, na escola, um ou outro problema específico não consegue ser melhorado ou mesmo resolvido, raríssimas vezes algo realmente estrutural envolvendo o ensino e a aprendizagem ou desenvolvimento é transformado de forma significativa ou se coloca no caminho para a transformação, tanto a nível pedagógico-didático como na gestão escolar. Tal fato, segundo a autora, parece ocorrer porque soluções ou formações se distanciam muito da realidade escolar, em muitas situações sequer existindo a preocupação de conhecer a comunidade. Portanto, buscando superar a problemática apresentada pela pesquisadora, entende-se que a partir de ações de gestão democrática, da pesquisa, e do conhecimento produzido acerca da realidade investigada, seja possível superar essas dificuldades e contribuir para os processos de inclusão, em busca de emancipação e transformação, permitindo condições para o aprendizado de todos.

2.4 Documentação legal da rede municipal analisada: regulamentações e o projeto político-pedagógico e suas relações com a equipe gestora

Ao levantar a documentação legal da rede municipal analisada, o estudo voltou-se para as funções da equipe gestora conforme legislação, visando compreendê-la no contexto da inclusão.

Ao fazer o levantamento da documentação municipal, diferentes documentos foram consultados e selecionados apenas aqueles que atendiam ao objetivo da pesquisa e relacionados. Foram encontrados: a) um regimento escolar que está em transição e uma minuta do novo documento; b) o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) feito no ano de 2013 e atualizado pela última vez em 2014; c) o código de ética; d) lei complementar que dispõe sobre a estrutura administrativa do município no qual a pesquisa foi desenvolvida; e) matriz de competência do Diretor.

O regimento escolar publicado em 2007, está sendo atualizado, há uma minuta dele que foi enviada aos gestores e professores para que fossem feitas algumas sugestões para análise. Optou-se por analisar a minuta do regimento escolar, pois mesmo que venha a sofrer alguma alteração essa será bem pequena, além disso, ao ler o documento antigo muito pouco havia sobre a educação inclusiva e os gestores.

Sobre o PPP, percebe-se uma preocupação da Secretaria em atualizar esse documento, ele está começando a ser construído, algumas formações para os gestores e coordenadores pedagógicos a respeito de sua construção, outras ações já foram iniciadas pela escola, como coleta de informações com a comunidades escolar (professores e pais) assim como a apresentação desses resultados para a comunidade escolar em conselho participativo. Além disso, há um cronograma com as demais ações até a finalização do PPP.

O Código de ética é um documento que tem a finalidade de orientar a conduta dos servidores públicos; ele estabelece padrões éticos e princípios a serem cumpridos no exercício da função, garantindo que as ações dos servidores sejam guiadas por valores como transparência, integridade, imparcialidade e compromisso com o interesse público. O documento orienta a conduta do servidor de modo geral, não há especificações da função de gestores, mas como funcionário público este deve agir em acordo com os princípios éticos e legais estabelecidos, sempre visando o bem comum e o interesse coletivo.

A lei complementar que dispões sobre a estrutura administrativa do município, no qual a pesquisa é realizada, não especifica as competências e as atividades previstas para a função de confiança de diretor, vice-diretor e professor coordenador. O Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico foram os documentos selecionados para serem analisados nessa subseção,

pois estavam relacionados mais diretamente ao gestor e/ou à educação inclusiva.

A matriz de competência do Diretor prevê atribuições para gestão formativa, que visa a aplicabilidade das políticas públicas educacionais promovendo a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem, garantindo a adaptabilidade e respeitando as necessidades educacionais especiais, sendo de competência do Diretor, em resumo, cumprir o calendário, desenvolver as ações do PPP, incentivar os professores na utilização de estratégias diversificadas para alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, estabelecer estratégias de aprendizagem eficientes, e identificar e compreender as ações de preconceitos e tendenciosidades prejudiciais as práticas educacionais, a formação e a aprendizagem de todos os alunos.

2.4.1 Minuta do regimento escolar

A minuta do Regimento escolar, em seu Título I, Disposições Preliminares e a Gestão Democrática, em capítulo II, artigo 2, estabelece que as unidades de ensino do município estão sujeitas ao Regimento e que as normas estão baseadas nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Leis Federais em vigor. Legislações que asseguram a educação inclusiva.

Já no capítulo III, a minuta trata da gestão democrática, sendo de responsabilidade do gestor manter princípios de coerência, equidade e corresponsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação de serviços educacionais, assegurando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, garantindo à escola um padrão adequado de qualidade de ensino ministrado, possibilitando, assim, maior autonomia.

Lück (2009) esclarece que a gestão democrática se caracteriza pelo oferecimento de oportunidades de participação, que se justificam em decorrência da íntima relação entre os direitos e deveres, acentuados pela responsabilidade e esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais. Neste processo, a formação e a aprendizagem do aluno constituem-se foco central da gestão democrática, e a autora reforça que:

> Essa responsabilidade social, é importante que sempre se tenha claro, se revela na medida em que seja orientada em favor do aluno, para o seu desenvolvimento, para a sua formação, para a cidadania e aprendizagem significativa promotora das competências e consciência que lhe permitam atuar de forma positiva na sociedade e usufruir de seus bens e serviços. Isto é, que se torne capaz de assumir, de forma estreitamente associada, direitos e deveres. Nesse sentido, a gestão democrática escolar é exercida tanto como

> condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno, como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pela qual os alunos desenvolvem o espírito e experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres (Lück, 2009, p. 71).

O artigo 8 deste capítulo, refere-se a como essa gestão democrática deve acontecer, citando a participação dos profissionais da escola e comunidade escolar na construção do PPP. Participação dos órgãos colegiados (Conselho de escola, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres), autonomia e transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, dentre outros. Essas instituições escolares têm a função de colaborar com o aprimoramento do processo educacional e promover a interação entre a escola, a família e a comunidade.

O capítulo V trata dos colegiados, ao tratar do Conselho de escola em sua seção II, artigo 23, inciso VII, coloca como uma função desse conselho avaliar os planos para estudo de adaptação; inciso VIII, analisar as dificuldades gerais da classe ou do ano, bem como as dificuldades individuais dos estudantes e, no XIII, avaliar os planos especiais para estudos de adaptação, entretanto não faz nenhuma referência à educação inclusiva.

O capítulo VI deste documento trata da educação básica, oferecida pela rede municipal nas etapas de educação infantil e ensino fundamental nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos e tem por objetivo proporcionar o desenvolvimento integral do estudante, promover e assegurar formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Discorre também sobre os objetivos da educação infantil e do Ensino Fundamental. Em sua sessão II, referente aos objetivos do Ensino Fundamental, artigo 29, inciso VI, traz como um dos objetivos o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, sociais e físicas, levando em consideração a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes, promovendo a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e o desenvolvimento das múltiplas inteligências.

Em seu título II, a organização e desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino, capítulo I, a organização pedagógica e funcionamento das escolas, sessão II, trata dos níveis, das etapas e das modalidades de ensino. No artigo 39, parágrafo único, afirma que em todas as etapas da educação infantil deve haver um Professor de Educação Infantil, assistido por um auxiliar de educação infantil, em conformidade com a legislação vigente e, em seu parágrafo 1º, afirma que para todas as etapas poderá ser contratado um auxiliar de inclusão para atuar na sala de aula, quando comprovada a necessidade da criança, entretanto, quando se refere ao ensino fundamental, não há nenhuma menção a essa possibilidade de contratação.

Na seção III desse mesmo capítulo, ao tratar das modalidades de ensino, no artigo 43, parágrafo 2º, trata da educação especial, descrevendo que todas as escolas do sistema municipal, de acordo com a necessidade de sua clientela, deverão contemplar o Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental identificadas como Salas de Recursos/AEE, conforme Regulamento do NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) e legislação vigente. O terceiro parágrafo complementa informando que as salas de recursos atenderão aos estudantes em horário oposto ao período regular das aulas.

Chegando no título III do documento encontramos a organização técnico administrativa de cada unidade escolar, e, em seu capítulo I, a organização funcional dos estabelecimentos de ensino. Na sessão I, referente à equipe gestora da unidade escolar, em seu artigo 93, especifica que a equipe gestora da escola constitui o núcleo responsável pela administração do pessoal, organização e coordenação de todas as atividades, tanto administrativas quanto pedagógicas, desenvolvidas no âmbito de cada unidade escolar e, em seu artigo 94, determina que cabe à direção das unidades escolares presidir todas as atividades escolares, supervisionar o planejamento e a execução de atividades técnico-administrativo-pedagógicas e as relações da escola com a comunidade, em conformidade com as normas da gestão democrática do ensino.

No capítulo 96 dessa sessão, chegamos às competências do diretor da escola, e aqui poderemos encontrar a resposta para um dos objetivos da pesquisa, conforme citado acima. Dentre as diversas competências que este profissional deve ter, o inciso VIII retrata que cabe ao gestor garantir, juntamente com a equipe escolar, a inclusão, nas classes regulares, dos estudantes considerados público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Há na minuta do regimento, somente nesse capítulo, essa referência à educação especial na perspectiva inclusiva e à competência/função do gestor.

Pode subentender-se que as referências feitas durante todo o corpo do texto dessa minuta - sobre a responsabilidade do gestor em oferecer educação pautada nos princípios de coerência, equidade e responsabilidade assegurando educação de qualidade para todos os alunos – engloba a e educação especial inclusiva.

2.4.2 Projeto Político Pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, estabelece a autonomia pedagógica das instituições de ensino e incentiva a participação da

comunidade na gestão escolar (Brasil, 1996). Nesse contexto, a escola deve construir sua identidade por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve ser implementado com competência e liderança, conforme determina a legislação:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996, n.p.).

Veiga (2009) afirma que as políticas públicas, nacionais e internacionais, influenciam a compreensão do PPP e da gestão democrática. Espera-se da escola uma educação de qualidade, que deve ter como sustentáculo o projeto político pedagógico e a gestão democrática.

Ao investigar o PPP da unidade escolar constatou-se que o documento existente estava desatualizado, a última versão do documento foi construída no ano de 2013 e atualizada em 2014. Entretanto, um novo PPP estava em construção e já haviam acontecido algumas ações com a comunidade escolar. Estas ações, de construção de documentos como o PPP, o plano de gestão e órgãos colegiados são, geralmente, organizadas e orientadas pela Secretaria de Educação.

O foco neste documento foi nos tópicos relacionados à educação inclusiva. Na seção definição de diretrizes, o documento retrata a escola como sendo uma escola pública localizada em comunidade de baixa e média renda, cujas famílias de pais trabalhadores, muitas vezes se encontram desempregados, alguns outros com condição socioeconômica bem-sucedida. Um dos objetivos da escola citados no documento é o de promover a inclusão social e melhorar a qualidade do ensino.

Dentro dessa sessão há uma subseção denominada “Inclusão”, o tema é colocado como uma discussão necessária e fortalecida por documentos como a Convenção de Direitos da Criança (1988), Declaração de Estudos para Todos (1990), Convenção de Declaração de Salamanca (1994) e nas Leis e Planos Nacionais de Educação: LDB 9394/96, PCN para educação de alunos com Necessidades Especiais, 1999 e Portaria SE n°8 de 07/04/2011.

Descreve ainda que, na escola, o processo de inclusão de alunos com deficiência, caminhava gradualmente, já fazendo parte da realidade e que esse processo os levava a redefinição de paradigmas e ressignificação do papel da escola, implicando em mudanças estruturais, sociais e pedagógicas.

Os alunos com deficiência, recebiam acompanhamento da educação Especializada, de auxiliares em sala e do apoio externo de técnicos de um projeto chamado Integra-Ativa e

instituições como o Madre Cecilia (escola especialista) e AVAPE. Esse projeto Integra-ativa, naquele ano, apresentava um novo olhar para a "educação especial", trabalhando junto à escola com uma equipe de terapeutas formada por psicólogas, fonoaudióloga e psicopedagoga.

A professora especialista atendia por polo e não por escola; sendo assim, não estava na escola todos os dias. A escola já contava com esse atendimento da professora especialista em sala de recursos.

Com referência ao currículo escolar, era previsto a adaptação curricular para atendimento de alunos com deficiência resguardando a flexibilidade e dinamicidade do currículo.

O PPP da escola demostrou que, naquela época, havia na escola alunos com deficiência e a escola passava por um processo de ressignificação de seu papel. Evidenciou compromisso com a inclusão com adaptação curricular e apoio especializado, ressaltando que era o ano de 2014; hoje a escola apresenta novas características, seu público hoje é bastante diferente e a realidade não é mais a mesma.

Veiga (2009) afirma que a educação de qualidade é sustentada por dois eixos, o da igualdade e o da inclusão, e que é preciso fortalecer condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola. A educação de qualidade atinge seu sentido por meio da prática pedagógica em interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e membros da comunidade, em suas experiências, processos e resultados.

A construção desse novo PPP representa uma oportunidade de alinhar as práticas educacionais às demandas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Nesse sentido, o PPP se configura como um instrumento estratégico para consolidar uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, capaz de atender às necessidades da comunidade escolar.

2.4.3 Considerações acerca da documentação analisada

Os documentos legais da rede municipal analisada referente ao papel da equipe gestora, concernente às suas atribuições e responsabilidades no contexto da inclusão escolar, encontravam-se desatualizados, o que pode levar ao questionamento como um rede municipal que compreende 54 escolas de ensino fundamental, com 28.740 alunos, com uma estrutura escolar que conta horário de trabalho compartilhado, com 1/3 de hora atividade destinada a atividades sem interação com os educandos, com um núcleo de apoio pedagógico especializado e com equipe de práticas pedagógicas, não desenvolveu as ações necessárias para atualização

desses documentos. E ainda, o que guiou o trabalho desses gestores durante quase 10 anos?

Durante esses anos o trabalho na escola baseou-se nas diretrizes da secretaria de educação, currículos e normativas da equipe de práticas pedagógicas, plano de gestão e seus anexos.

Quanto à atualização dos documentos, essa responsabilidade compete aos gestores, no que concerne a produção, atualização e execução. Segundo Lück (2009), os Projetos Políticos-Pedagógicos não devem ser considerados meros instrumentos burocráticos, pois:

> Quando os planos são delineados com uma orientação formal, de que resulta, por exemplo, que o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o seu Plano de Desenvolvimento fiquem guardados em gavetas ou armários, em vez de estarem na mesa do diretor, dos coordenadores ou supervisores pedagógicos e dos professores; que até mesmo sejam desconhecidos por profissionais que trabalham na escola [...] "planeja-se", mas não se usa o plano resultante para orientar o cotidiano do trabalho escolar (ou, na pior das hipóteses, que esses planos nem existem, por falta de acompanhamento e reforço por parte do diretor escolar); que os planos sejam considerados como meros instrumentos burocráticos e não como mapas orientadores do trabalho (Lück, 2009, p. 33).

Dessa maneira, como compromisso ético e moral cabe a essa equipe gestora, a partir desse novo documento que está sendo construído, gerir a escola, de maneira alinhada com as diretrizes e políticas educacionais desse PPP, criando condições para a gestão democrática e inclusiva.

3 METODOLOGIA

Metodologia de pesquisa refere-se aos procedimentos, técnicas e abordagens utilizadas para conduzir a pesquisa de forma sistemática. Para Minayo (2012), a metodologia de pesquisa é o caminho a ser seguido na pesquisa para responder aos objetivos propostos. Ocupa o lugar central na pesquisa, pois se refere ao complexo de técnicas a serem adotadas para construir as explicações da realidade que se estuda.

3.1 A base teórico-metodológica da Psicologia Sócio-histórica

O caminho estabelecido nesta pesquisa teve como base teórico-metodológica os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica que, segundo Sawaia (2022), foi introduzida no Brasil por Silvia Lane, nos anos 1970. Nesse período, pesquisadores da área de psicologia social se uniram buscando criar uma psicologia que se voltasse criticamente para questões da realidade de uma América Latina que sofria com a disseminação dos regimes militares e o aumento de desigualdades, dando visibilidade às injustiças, ao mesmo tempo criando possibilidades de justiça social. Esse percurso histórico mobilizou a revisão das teorias de psicologia social de outros países, visto que eram incapazes de compreender o rumo que o nosso continente estava tomando e assim não conseguiam oferecer caminhos para a ação transformadora. A autora aponta que Lane foi destaque no Brasil esperando que a Psicologia Sócio-histórica ultrapassasse a teoria e se tornasse um conhecimento prático, de ação, uma práxis, portanto havia a necessidade de buscar referenciais metodológicos para concitar olhar crítico para o real, ultrapassando a aparência, construindo, então, essa "base teórica e metodológica". Os textos de Lane reiteravam que somente com pesquisas sobre a realidade conseguiria construir uma ciência para enfrentar o avanço da desigualdade estrutural. A compreensão da realidade é baseada no Materialismo Histórico-dialético que permite trabalhar dualidades: subjetividade-objetividade e determinabilidade-liberdade; e situar a configuração da subjetividade na história. Destarte, pode-se compreender que a Psicologia Sócio-histórica surge para superar a dicotomia subjetividade/objetividade e demonstrar que não há a possibilidade de explicar a desigualdade sem a subjetividade. Assim, a subjetividade, torna-se categoria central desse discurso. Estando essa psicologia voltada para o social, ela não o trata como algo isolado, mas, sim, como parte essencial do que se estuda e transforma. Rompe com a separação entre subjetivo (individual) e objetivo (coletivo) ao analisar as desigualdades, entendendo as questões de forma ampla, ultrapassando aspectos econômicos. Considera que as necessidades e desejos das pessoas são moldados pelas condições sociais e conflitos entre as diferentes classes.

Assim, a Psicologia Sócio-histórica pertence ao campo do Materialismo Histórico-dialético, e segue as concepções teóricas e metodológicas expressas originalmente por Marx e Engels e a construção de uma psicologia concreta elaborada pela "troica" Vigotski, Luria e Leontiev, e que foi inicialmente sistematizada no Brasil por Silvia Lane (Furtado *et al.*, 2022).

Davis e Aguiar (2010) apontam que a Psicologia Sócio-histórica tem como vertente: "[...] o materialismo histórico-dialético, que implica uma concepção de homem como ser social, histórico e constituído nas e constituinte das relações sociais" (Davis e Aguiar, 2010, p. 234), ou seja, a concepção marxista de indivíduo. As autoras apontam que essa vertente epistemológica possui algumas categorias centrais, tais como, mediação, história, atividade, significação, entre outras. Essas categorias são construções teóricas e metodológicas e possibilitam explicar ou compreender um fenômeno presente na realidade para além de suas aparências.

Segundo Gonçalves e Bock (2018), o materialismo histórico e a lógica dialética apresentam pressupostos epistemológico capazes de atender o objeto da psicologia social, pois permite construir um conhecimento que atenda a realidade social e o cotidiano do indivíduo com intervenção efetiva na rede de relações que define cada indivíduo à vista disso, apresenta a compreensão do ser humano definido pelo trabalho, sendo uma concepção epistemológica que permite pensar o sujeito do conhecimento como sujeito histórico e sujeito da práxis rompendo com a visão exterior, pois o sujeito não está isolado do objeto tendo agora a intenção de transformá-lo. Assim, ao mesmo tempo em que transforma o objeto ele também se transforma. As autoras apontam que no Materialismo Histórico-dialético estão reunidas:

> [...] as concepções materialista, histórica e dialética. Materialista porque tem na base, como ponto de partida, a transformação material que produz a vida humana pelo trabalho; histórica porque reconhece na atuação dos sujeitos, na sua possibilidade de agregar subjetividade à objetividade, a produção da sociedade e sua constante transformação; dialética porque entende as relações e o movimento como resultado da contradição (Gonçalves e Bock, 2018, p. 3).

Aguiar (2000) aponta que essa concepção de indivíduo presente no Materialismo Histórico-dialético, embasa a produção Vigotskiana e de maneira geral a Psicologia Sócio-histórica, pois o ser humano é visto como inerentemente social e, como tal, atrelado às condições sociais. Dessa forma, assumindo que o indivíduo se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores, consubstancia-se na realidade um indivíduo concreto, mediado pelo social, determinado histórica e socialmente, e que necessita ser compreendido considerando suas relações e vínculos. A autora, ao citar Marx, fala

de um indivíduo ativo que não tem sua vida determinada pela própria consciência, mas, sim, o oposto: sua consciência é determinada por sua vida. Por outro lado, ela cita que não podemos encarar o ser humano como reflexo do meio social, como um ser passivo, desprovido da capacidade de inovar, criar. Portanto, é preciso encarar o indivíduo como mediação. Considerar que os seres humanos não são produtos da natureza humana, inata e imutável. A pesquisadora ressalta que parece ser mais adequado a postulação da condição humana, na qual o homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, com vistas de satisfazer suas necessidades. É nessa relação de mediação entre indivíduo e mundo, que cada parte expressa e contém o outro, sem que nenhum deles perca sua singularidade ou se dilua.

A construção das explicações a seguir tem por base Rego (1995). A autora aponta que para compreender as principais ideias trazidas por Vigotski, faz-se necessário entender algumas teses básicas que se encontram em sua obra. A primeira refere-se à relação entre o indivíduo e o seu meio social, destacando que as características humanas não são inatas ao ser e, tampouco, apenas resultados do ambiente externo, mas que se constroem na relação dialética entre o ser humano e o seu contexto social e cultural. Além disso, evidencia que o indivíduo modifica e transforma o seu meio buscando atender suas necessidades, fazendo isso por meio de sua própria ação, que será futuramente determinado por esta modificação. Na segunda tese temos a origem cultural das funções psíquicas, aqui as funções psicológicas humanas têm origem nas relações do indivíduo com seu meio cultural e social. Dessa maneira, entende-se que o desenvolvimento da subjetividade não é algo preexistente, mas, sim, transformado por meio da subjetivação de práticas e conhecimentos culturalmente organizados. A base biológica do funcionamento psicológico, a que se refere a terceira tese de Vigotski, destaca o cérebro, órgão principal da atividade mental, como um sistema aberto e plástico. Dessa maneira, entende-se que sua estrutura e funcionamento são transformados pela evolução da espécie e pelo desenvolvimento individual, assim pode adaptar-se a novas funções e desafios sem que sejam necessárias mudanças físicas no órgão. Outro ponto fundamental para a teoria de Vigotski é o conceito de mediação que está presente em toda atividade humana. Ele argumenta que a relação entre o ser humano e o mundo não é direta e, sim, mediada por instrumentos técnicos e sistemas de signos. Para ele, a linguagem é um dos principais meios de mediação, pois carrega em si conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Por fim, Vigotski assente que a análise psicológica deve manter as características únicas dos processos psicológicos e não os reduzir a reflexos simples e que os processos psicológicos complexos, que se desenvolvem historicamente, devem ser compreendidos em relação às mudanças sociais que transformam o desenvolvimento psíquico.

Ao explicar as raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica, Vigotski aponta que a mediação simbólica, ocorre por meio de instrumentos e signos, tendo um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Esclarece também que o uso de instrumentos, que têm a função de regular as ações sobre os objetos e signos, que regula as ações sob o psiquismo das pessoas, estão ligados à evolução e desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo (Rego, 1995).

Marx (1972) *apud* Rego (1995), afirma que o surgimento do trabalho foi fundamental para o desenvolvimento das habilidades humanas e a formação da sociedade. Segundo a citação da autora, as relações dos seres humanos entre si e com a natureza se dão através do trabalho. Ao trabalhar ele transforma a natureza para satisfazer suas necessidades ao mesmo tempo que se transforma. Ela aponta que, baseando-se nesses princípios, Vigotski analisa como os instrumentos mediadores influenciam a atividade humana, sendo provocador de mudanças externas ampliando a capacidade de transformação da natureza. Os indivíduos, além de serem capazes de produzir seus instrumentos, são capazes de conservar, transmitir e aperfeiçoá-los ao longo do tempo, diferenciando-os dos demais animais. A autora ainda cita que Vigotski compara a criação e utilização desses instrumentos físicos com os instrumentos psicológicos, que têm a função de auxiliar os sujeitos nas atividades psíquicas, ou seja, com o auxílio dos signos, eles controlam suas atividades psicológicas como memória, capacidade de atenção e acúmulo de informações.

Para Rego (1995), a linguagem é entendida como um sistema simbólico, elaborado socialmente que desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Pela linguagem, é possível nomear objetos, descrever ações e qualidades dos objetos. O surgimento da linguagem provoca três mudanças essenciais nos processos psíquicos humanos. A primeira permite pensar e comunicar com objetos ausentes, permitindo a compreensão e o pensamento sobre eles. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, permitindo que conceitos como a palavra “árvore” englobe qualquer árvore, independente de suas características específicas, assim possibilitando a categorização e a análise da realidade. A terceira garante a função da linguagem na preservação, transmissão e assimilação de conhecimentos acumulados ao longo da história. A linguagem como um sistema de signos permite a comunicação social. Essas ideias levaram a um programa de pesquisa, iniciado por Vigotski e aprofundado por seus colaboradores, em que se verificou como a internalização dos signos e suas práticas culturais (fala) afetam o comportamento humano em suas várias funções psicológicas como a percepção, atenção e

operações sensório-motoras. Esse programa visa a entender como a fala produz mudanças qualitativas nessas funções e em sua interação com outras funções.

Observou-se também os princípios que caracterizam a estrutura do desenvolvimento das operações com signos das crianças relacionando-as com a memória, pois Vigotski acreditava que a memória humana envolve capacidade de lembrar ativamente com a ajuda dos signos (Vigotski, 1984 *apud* Rego, 1995). Tal programa de pesquisa se alinha com a ideia de que a internalização de sistemas de signos culturais provoca mudanças fundamentais no desenvolvimento humano. Esses sistemas simbólicos, entendidos como sistemas de representação da realidade, funcionam como mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, sendo que eles facilitam a comunicação, percepção e interpretação do mundo. Assim, Vigotski afirma que os processos mentais humanos são transformados pela cultura por meio da mediação simbólica.

Os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, permitem a comunicação entre os indivíduos, criação de significados, percepção e interpretação do mundo. É por essa razão que Vigotski sustenta que os processos do funcionamento mental humano são fornecidos pela cultura por meio de mediação simbólica. A criança ao ser inserida num dado contexto cultural, com práticas sociais históricas, incorpora ativamente os comportamentos já consolidados; entretanto, para Vigotski, a cultura não é algo pronto, estático ao qual o ser humano é inserido, mas, sim, uma espécie de "palco de negociações" em que informações e significados são constantemente recriados e reinterpretados (Oliveira, 1983 *apud* Rego, 1995). Para Vigotski, a internalização das práticas culturais é essencial na constituição do desenvolvimento humano e uma das principais preocupações dele era entender a dinâmica do movimento entre ações realizadas socialmente (interpsicológicas) e ações internalizadas (intrapsicológicas).

Podemos observar que Vigotski, em sua teoria, aponta que o ser humano se desenvolve socialmente, construindo sua própria história e se constituindo humano por meio das complexas interações com outros indivíduos e com o ambiente natural. Vigotski enfatiza a interligação entre fatores biológicos e sociais no desenvolvimento humano e que esse se dá de maneira global. Nessa abordagem, o ambiente sociocultural exerce um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Moura (2023), a Psicologia Sócio-histórica, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, representa uma abordagem alternativa que quebra com as ideias predominantes, ao reconhecer a importância de abordar a subjetividade e objetividade de maneira dialética, sem dicotomias. Dessa maneira, as relações sociais são responsáveis pela formação e expressão da subjetividade humana.

Alinhada com a psicologia de Vigotski, compreendendo a concepção de indivíduo pelo Materialismo Histórico-dialético, temos uma modalidade de pesquisa colaborativa e crítica consoante à Psicologia Sócio-histórica que é a Pesquisa-Trans-Formação. Ela engendra processos de participação e integração em diferentes atores envolvidos no processo de pesquisa. Essa modalidade supera a simples investigação e tem como objetivo promover transformações na realidade, notadamente nos participantes e nos pesquisadores envolvidos. Adiante exploraremos mais sobre essa pesquisa e suas particularidades.

3.2 Categorias

Aguiar e Machado (2016) consideram que as categorias são construções teórico-metodológicas fundamentais para apreender as significações, pois é necessário compreender os elementos, que ao serem negados ou superados, revelem transformações, o surgimento do novo e o desenvolvimento da atividade. Dessa maneira, pode-se entender que as categorias orientam a forma como se apreende o real, as contradições, o movimento, ou seja, do fenômeno concreto. Sua utilização propicia a análise de relações que se encontram no processo de produção do conhecimento.

Para as autoras também é importante considerar o processo histórico e social, os sentimentos, as emoções, ou seja, a totalidade e a historicidade das relações que constituem o indivíduo. Sobre isso, Aguiar (2007) complementa:

> As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, só fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso ir adiante e conhecer o fenômeno que possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (Aguiar, 2007, p. 95-96).

Nesse sentido, as categorias são consideradas balizadoras para a reprodução do concreto por meio do pensamento e têm como aspecto principal a universalidade, possibilitando a construção do conhecimento (Bernardes, 2011 *apud* Aguiar; Machado, 2016).

Visando a leitura crítica da realidade, para permitir a compreensão das significações da equipe gestora acerca de sua função no processo de inclusão, foram utilizadas nesta pesquisa as categorias: mediação, historicidade, atividade, objetividade-subjetividade e significações.

3.2.1 Mediação

A categoria mediação nos permite considerar as dimensões parte-todo. Para Aguiar e Ozella (2013) essa categoria não tem a função de apenas ligar dois polos, mas de ser o centro organizador dessa relação.

A mediação possibilita uma análise não dicotômica da realidade, permitindo a apreensão da relação dialética parte-todo, objetivo-subjetivo, externo-interno, teoria-prática, afetivo-cognitivo, sentido-significado. A categoria mediação permite entender que essas dimensões não podem ser entendidas de maneira dissociada sendo compreendidas como unidade dialética (Aguiar; Machado, 2016).

Para compreender a relação de mediação entre dois elementos não dicotômicos, é preciso assimilar que cada um deles pode:

> De um lado, definir a si mesmo, e de outro definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais (Kosik,1976, p. 49 *apud* Aguiar; Machado, 2016, p. 264).

3.2.2 Historicidade

A categoria historicidade auxilia na observação e apreensão do movimento da realidade, o ser humano se constitui na relação dialética com a história e o social, ou seja, ele constrói sua própria história nas relações com a natureza e com os outros seres humanos. Nesse movimento transformam a história e a si mesmo.

> Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

A noção de historicidade expressa o entendimento de que os pressupostos que embasam um método são produzidos historicamente, expressando questões concretas presentes na vida material dos seres humanos (Gonçalves, 2007).

É necessário ter atenção pois a historicidade não é uma sucessão cronológica de fatos. Trata-se de um movimento articulado dialeticamente entre relações de forças que se construíam no decorrer da existência cotidiana, de seus acontecimentos constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre em movimento ainda que em um período determinado (Aguiar; Machado, 2016).

3.2.3 Atividade

A atividade está relacionada à constituição do ser humano, é pela atividade que o sujeito transforma a natureza e a si próprio, estando em relação com o mundo, atuando ativamente, interferindo nesse mundo (atividade); ao mesmo tempo, ele é afetado por essa realidade constituindo seus registros (Aguiar, 2007).

A categoria atividade tem uma necessidade que: "[...] só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, ou seja, um motivo que supre uma necessidade específica do sujeito" (Aguiar; Machado, 2016, p. 265).

Soares (2011), ao tratar sobre a atividade, afirma que:

> [...] o real da atividade é aquilo que não podemos apreender diretamente da ação; o que não se revela por meio da aparência da atividade. É o que, por algum (ou alguns) motivos (s) objetivo/subjetivo (s), se configura como impossível fazer. É o que foi preciso o sujeito fazer para tornar possível o impossível da atividade (Soares, 2011, p. 72).

O autor aponta que existe uma relação dialética entre aparência e essência, entre a atividade realizada e a real atividade, na qual a aparência se manifesta a partir da essência. Já na dimensão da essência é onde ocorrem as contradições que se articulam compondo a totalidade.

3.2.4 Objetividade-subjetividade

A categoria objetividade-subjetividade não pode ser compreendida dicotomicamente: a dimensão subjetiva inclui a dimensão objetiva, ainda que não possam ser igualadas ou reduzidas. A subjetividade contém elementos do campo individual, ou seja, sentimentos, memórias, pensamentos, afetos e emoções cuja origem verte do campo social no qual todas as vivências ocorrem incluindo as de diferentes fontes (Aguiar; Machado, 2016).

Por meio dessa categoria é possível compreender e teorizar sobre o movimento dialético de objetivação e subjetivação que constitui historicamente a subjetividade, saindo da aparência e permitindo a apreensão do processo histórico característico das significações, que contém contradições oriundas no modo de produzir da sociedade (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Em outras palavras, a subjetividade é o processo no qual o social é transformado em psicológico e se constitui nessa dimensão. Pela categoria da objetividade-subjetividade é possível perceber o ser humano em sua totalidade em relação com a complexidade social, por meio de análise interpretativa da realidade articulando sentidos e significados.

3.2.5 Sentidos-significados ou significações

A articulação dialética entre as categorias sentido e significado constitui a categoria significações, que explica a realidade de determinados fenômenos sociais, ela subsidia a proximidade da dimensão subjetiva da realidade para explicar o processo das singularidades na constituição dos sujeitos.

Os sentidos se constituem por meio de uma articulação pessoal de processos psicológicos que cada indivíduo realiza em sua relação com o mundo. O movimento de constituição dos sentidos é complexo, dialético e constante, a apreensão de sua totalidade não é possível de ser realizada, ainda que se tenha essa intenção no processo analítico interpretativo. Os significados correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com os significados ao representá-los, já no campo psicológico, segundo Vigotski, é uma generalização, na qual os seres humanos a partir de produções históricas e sociais, se comunicam e se relacionam (Aguiar; Machado, 2016).

A articulação dialética entre sentidos e significados, sobre objetos, situações vividas e processos, constituem as significações. Para compreender as significações deve-se contemplar as relações com aspectos da subjetividade, com os motivos, sentimentos, emoções e outros (Carvalho; Alfredo, 2018).

3.3 Delineamento da pesquisa

A prática profissional da pesquisadora despertou o interesse pelo tema a ser estudado. Como gestora escolar, enfrentando diariamente situações em que encontrava dificuldades para resolvê-las e conduzi-las da melhor maneira para poder ofertar educação de qualidade para todos os estudantes da escola, decidiu investigar as funções da equipe gestora no processo de inclusão escolar, tentar desvelar a realidade acerca dessa situação tão complexa e importante.

A pesquisa se orienta por uma abordagem qualitativa, pois o tema remete às práticas e conhecimentos, que vão além de dados numéricos, perpassando questões presentes no contexto escolar levando em consideração o universo de crenças, valores, significados e outros pontos existentes nas relações.

> [...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo *et al.*, 2012, pp. 21-22).

Dentro da abordagem qualitativa optou-se por uma modalidade de pesquisa colaborativa, a Pesquisa-Trans-Formação, com base em Magalhães (2021) e Moura (2023), pois buscar-se-á trabalhar em conjunto com os participantes envolvendo-os de forma ativa propondo uma troca de experiências, valorizando seus saberes e perspectivas contribuindo para a construção conjunta do conhecimento. Assim os participantes passam de cooperadores para colaboradores da pesquisa promovendo uma ruptura com as práticas tradicionais de investigação.

A pesquisa colaborativa se baseia na prática social e deve cumprir três condições: ser colaborativa em sua forma de participação de todos os envolvidos, suscitar ciclos reflexivos e críticos e promover a coprodução de conhecimento. Essas condições foram adotadas por Ibiapina (2008). A autora define essa pesquisa como:

> [...] uma atividade de coprodução desenvolvida por pesquisadores professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo (Ibiapina, 2008, p. 31).

Segundo Moura (2023), a pesquisa colaborativa, na modalidade de Pesquisa-Trans-Formação, trata-se de uma abordagem que busca a integração e participação ativa de diferentes atores sociais no processo de pesquisa. Essa modalidade de pesquisa transcende a simples investigação acadêmica e objetiva promover mudanças transformadoras tanto na realidade estudada quanto nos próprios pesquisadores envolvidos.

A Pesquisa-Trans-Formação baseia-se nos princípios da pesquisa participativa, emancipatória e colaborativa. A principal característica dessa abordagem é a busca por parcerias entre pesquisadores acadêmicos, profissionais, membros da comunidade e outros relevantes para a pesquisa. Essa colaboração acontece em todas as etapas do processo de investigação, desde a concepção do projeto até a análise dos resultados e implementação das mudanças propostas.

É importante destacar que, nessa modalidade de pesquisa, os participantes da pesquisa além de sujeitos do estudo, também têm um papel ativo na definição das questões de pesquisa, na produção e análise de dados e na interpretação dos resultados. Suas perspectivas e conhecimentos são valorizados e incorporados ao trabalho de pesquisa. Outra questão a ser evidenciada é referente ao estabelecimento do diálogo aberto e na igualdade de vozes entre os participantes. Deste modo, as relações entre pesquisadores e colaboradores são horizontais, evitando hierarquias que possam impedir a expressão de diferentes pontos de vista.

Segundo Magalhães e Aguiar (2022), a Pesquisa-Trans-Formação foi elaborada a partir da Tese de Doutorado de Luciana Magalhães (2021). Esta modalidade de pesquisa se propõe a ser transformadora e crítica, a partir da crítica marxista que estrutura sua epistemologia e é sua fonte de energia propulsora. Está fundamentada no Materialismo Histórico-dialético e na abordagem categorial. Considera a crítica marxista fundamental na criação de estratégias de produção de informações e de conhecimento da pesquisa, que vai do planejamento da pesquisa até as considerações finais (Magalhães e Aguiar, 2022). Para as autoras, é necessário que a crítica marxista se desenvolva sob múltiplas perspectivas categoriais, as quais conferem movimento e coerência frente a materialidade que está sob foco da pesquisa, para elas:

> [...] totalidade, contradição, luta de classes e emancipação política e humana, dentre muitas outras, são categorias teórico-metodológicas consoantes ao método materialista histórico-dialético, que possibilitam que se trabalhe, em todas as instâncias que a realidade da pesquisa exigir, sob a perspectiva autogestionária, sempre considerando as determinações que a constituem (Magalhães e Aguiar, 2022, p. 25).

Para as mesmas autoras, a Pesquisa-Trans-Formação pretende a produção de uma práxis científica durante toda a pesquisa, nos processos de produção de informações e conhecimento, possibilitando uma práxis militante e revolucionária, criando possibilidades de conscientização crítica para si. Uma filosofia da prática que não se resume apenas a contemplar, descrever ou idealizar a realidade, mas conhecer e transformar, implicando

> [...] na dialética teoria-prática-crítica-reflexão. Assim, a própria pesquisa é instrumento e resultado. Imbricando teoria-prática-método-técnica-análise, realizam-se nesse caminho sínteses provisórias das ações formativas, que possibilitam reflexões sobre os próximos passos desse processo (Magalhães e Aguiar, 2022, p. 30).

Dentre as principais estratégias utilizadas na Pesquisa-Trans-Formação por Magalhães (2021), foram destacadas pelas autoras ações que contribuem para o movimento de transformação, sendo elas: a) estratégias discutidas e elaboradas coletivamente, somadas a experiência da pesquisadora; b) encontros periódicos com grande variabilidade de formatos, buscando autoconfrontação das falas fornecidas e provocações para retirar os participantes da sua zona de conforto; c) ampliação de discussões e esclarecimentos sobre a temática estudada, que neste caso tratava sobre a educação especial inclusiva, com os chamados coparticipantes, profissionais dessa área convidados para colaborar nos processos formativos; d) evitar espaçamento entre os encontros e estabelecer canais de comunicação pelo *WhatsApp*, com perguntas de aprofundamento sobre o assunto, que não foram bem explicados nos encontros; e)

estabelecimento de um clima de boa convivência, que provocasse a curiosidade e a vontade de estar presente nos encontros.

Essas ações levaram a permanência dos encontros formativos por quase 18 meses de duração. As autoras enfatizam que, para superarmos a superficialidade e o idealismo, precisamos compreender e praticar a crítica marxista, necessariamente na perspectiva da emancipação humana. Pretendeu-se, portanto, a partir da Pesquisa-Trans-Formação, construir o conhecimento coletivamente a partir da troca de saberes entre a pesquisadora e os colaboradores externos, permitindo uma compreensão mais abrangente e rica da realidade investigada. Dessa forma, além de produzir conhecimento, essa pesquisa teve como objetivo gerar impactos positivos na comunidade escolar a partir das descobertas e análises, propostas de ações e intervenções que visam a promoção de mudanças e melhoria da qualidade de ensino aos estudantes público-alvo da presente pesquisa.

3.4 Participantes

A pesquisa foi realizada em um Município do Vale do Paraíba, no qual há 53 escolas de Ensino Fundamental, com 28.453 alunos matriculados. Após autorização da Secretaria de Educação do município, a pesquisa foi realizada em uma escola que fica na periferia da cidade, bairro com grande vulnerabilidade social e tem cerca de 1.100 alunos matriculados.

Voluntariaram-se e compuseram o rol de participantes: quatro membros da equipe gestora, a saber, dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos; três professores de ensino fundamental I ou fundamental II, três responsáveis por alunos com deficiência e quatro auxiliares de inclusão.

Importante destacar que os participantes não tiveram nenhum ônus financeiro e não receberam qualquer compensação financeira. A participação no estudo envolveu riscos mínimos e nenhum desconforto, abalo emocional ou constrangimento foi observado aos participantes durante todo o processo. Foi dada total liberdade para optar por não participar da pesquisa, sem sofrer qualquer penalidade. Além disso, foi garantido aos participantes procedimentos que visassem a reparação e o encaminhamento ao serviço de atendimento psicológico do município, se necessário, e o direito a buscar indenização, caso fosse o caso.

Para assegurar esses aspectos, foram fornecidos esclarecimentos completos sobre a pesquisa do início até o término das atividades, mantendo rigorosos padrões profissionais de sigilo, sem identificação do participante. Adicionalmente, os dados coletados serão mantidos em posse da pesquisadora por um período de cinco anos.

3.5 Instrumentos da pesquisa

Neste item será realizada uma explicação detalhada sobre cada instrumento de produção de informações e conhecimento, delineando a forma empregada para alcançar os objetivos propostos. A presente seção introdutória tem o propósito de fazer uma breve apresentação dos instrumentos entrevista e grupo de discussão.

Destaca-se que essas duas ferramentas são fundamentais para o desenvolvimento da nossa investigação, permitindo coletar informações valiosas e compreender diferentes perspectivas sobre o tema em questão.

Ao longo da pesquisa, os procedimentos e a aplicação de cada instrumento foram minuciosamente expostos. A descrição da construção da entrevista, incluindo as perguntas elaboradas para abordar os objetivos específicos, foi apresentada em detalhes. Além disso, a forma de aplicação da entrevista, critérios de amostragem e procedimentos de coleta de dados, foi discutida com clareza.

Quanto ao grupo de discussão, foi detalhada a seleção dos participantes, a definição dos critérios para formação dos grupos e a condução das discussões, assim como foi enfatizada a importância de um facilitador capacitado para assegurar a efetiva inter-relação entre os participantes e o entendimento das diversas perspectivas dos envolvidos.

Com essa abordagem metodológica, almejou-se alcançar resultados que possam responder de forma mais completa e aprofundada às questões da pesquisa. O uso conjunto de entrevistas semiestruturadas e do grupo de discussão constitui-se em uma estratégia para a obtenção de uma compreensão mais abrangente e enriquecedora do tema, contribuindo para o avanço do conhecimento na área do referido estudo.

3.5.1 Entrevistas

Selecionou-se a modalidade entrevista como método para produção de informações nesta pesquisa. Conforme destaca Duarte (2002), a entrevista utilizada como material empírico constitui uma opção teórico-metodológica que tem sido objeto de debates entre pesquisadores nas ciências sociais. Essa abordagem possibilita mapear as práticas e valores ocultos nas relações.

Para Marconi e Lakatos (2007), este instrumento visa obter de um entrevistado, informações sobre um tema específico. E para reforçar essa afirmação, Gil (2008) aponta que a entrevista pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à

investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008).

Esse instrumento conta com tipos que se diferem entre entrevista fechada, semiestruturada e aberta.

Nesse estudo foi adotada a entrevista semiestruturada, que ainda de acordo com Gil (2008), permite ao entrevistador se guiar por pontos de interesse conectados e explorá-los junto aos entrevistados.

Duarte (2004) elenca alguns fatores que auxiliam na realização de uma boa entrevista:

> A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados – não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas "no papel"); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo egos focais / informantes privilegiados, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo), c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista "não-válida" com o roteiro é fundamental para evitar "engasgos" no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

3.5.2 Grupo de Discussão

Para maior aprimoramento foram realizados três Grupos de Discussão, pois estes proporcionaram debates aprofundados e melhor compreensão coletiva sobre o tema.

Buscando aprofundar e analisar as significações da equipe gestora acerca de sua função no processo de inclusão de alunos com deficiência, a realização do grupo de discussão emerge como uma ferramenta essencial, pois permite promover a participação ativa dos diversos agentes envolvidos e responsáveis por essa jornada. Segundo Weller (2006):

> Os Grupos de Discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peergroup* como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações (Weller, 2006, p. 246).

Meinerz (2011) afirma que o grupo de discussão aponta para algo muito precioso que é oferecido por esse tipo de prática investigativa que é a possibilidade de escuta, acreditando que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica e, sim, uma postura política e ética do pesquisador. Além disso, a escuta permite a coleta de perspectivas multifacetadas facilitando a compreensão das nuances e desafios enfrentados no cotidiano possibilitando analisar as práticas e políticas inclusivas implementadas pela instituição. Para Weller (2006), os Grupos de Discussão se configuram como uma ferramenta pela qual o pesquisador estabelece uma via para acessar e reconstruir os diversos meios sociais e o *habitus* coletivo de um grupo. Seu objetivo principal reside na análise dos epifenômenos, que são eventos secundários relacionados ao meio social. A análise das falas, bem como da interação entre as diferentes expressões dos participantes, desempenha um papel fundamental e contribui para a identificação da importância coletiva de um tema específico.

Ele integra uma abordagem de pesquisa que favorece as relações e promove uma participação mais intensa do pesquisador no contexto dos sujeitos, minimizando, desse modo, os riscos de interpretações equivocadas sobre o ambiente investigado, sendo uma ferramenta destinada à exploração de opiniões coletivas, indo além das perspectivas individuais.

3.6 Procedimentos para a produção de informações

Antes do início dos procedimentos para a produção de informações, o projeto de pesquisa passou pela avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP – UNITAU - CAAE: 77915024.9.0000.5501), uma vez que envolveu a coleta de dados com seres humanos. O papel principal do Comitê de Ética em Pesquisa é proteger e preservar os interesses dos participantes da pesquisa em relação à sua integridade e dignidade, além de promover o desenvolvimento da pesquisa de acordo com os padrões éticos estabelecidos.

Para a realização da pesquisa foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade em estudo. No pedido, o projeto de pesquisa foi apresentado, destacando que a participação dos professores, auxiliares de inclusão, gestores e familiares seria voluntária, com riscos mínimos, e enfatizando que os participantes tiveram direito de desistir a qualquer momento.

Após obter a autorização da Secretaria de Educação e a Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, a pesquisadora iniciou o contato com a equipe gestora, auxiliares de inclusão, professores e os familiares para fornecer informações detalhadas sobre a pesquisa.

O foco da pesquisa está na equipe gestora, entretanto os demais envolvidos no processo de inclusão foram fundamentais para se ter uma visão de como ocorre esse processo na unidade, assim como também para se compreender a atuação da equipe gestora nesse processo.

Os vice-diretores e coordenadores pedagógicos, foram considerados participantes protagonistas da pesquisa, e os professores, pais de alunos com deficiência e auxiliares de inclusão, foram considerados os participantes coadjuvantes.

Os participantes coadjuvantes cooperaram e auxiliaram com a pesquisa, produzindo informações para enriquecer as discussões da equipe gestora que protagonizou e produziu as informações analisadas nesta pesquisa.

Como a escola conta com grande quantidade de membros em seu quadro de funcionários, foi necessário elencar alguns critérios para a escolha e definição daqueles que participaram da pesquisa. Assim, ficaram definidos os seguintes critérios:

Professores e auxiliares de inclusão:

- Maior tempo de trabalho na unidade escolar;
- Maior número de aulas;
- Maior número de alunos com deficiência em 2024.

Pais de alunos:

- Ter filhos matriculados na unidade há mais de 1 ano;
- Ter filhos com deficiência que necessitam de maior atenção;
- Pais participativos na vida escolar de seus filhos;
- Ter filhos frequentando ou que já frequentaram o AEE.

Após serem identificados os participantes que atenderam os critérios de inclusão estabelecidos nesta pesquisa, encaminhamos convites via *WhatsApp* para que participassem dos estudos.

Em conformidade aos princípios éticos da pesquisa científica, todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse termo garantiu a confidencialidade de suas identidades e lhes ofereceu a liberdade de interromper sua participação no estudo, assim que o desejassem.

Os pais, professores e auxiliares de inclusão participaram de uma entrevista semiestruturada que aconteceu nos períodos de HTPC (Horário de Trabalho Compartilhado) e de HA (Hora Atividade), sendo esta agendada previamente.

As entrevistas aconteceram no espaço da escola e tiveram como objetivo produzir informações sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência assim como investigar suas percepções sobre diversos assuntos relacionados à pesquisa, tais como o processo que constitui a educação inclusiva, particularidades sobre a escola estudada, reflexões sobre a importância do papel da equipe gestora, entre outros.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos e, posteriormente, transcritas, obedecendo com rigorosidade o teor de suas falas.

A comunidade escolar representada pelos responsáveis, professores e auxiliares de inclusão participou apenas das entrevistas, para contribuir com a produção das informações que subsidiaram a realização dos grupos de discussão.

Os membros da equipe gestora participaram apenas de três Grupos de Discussão que também aconteceram presencialmente nos períodos de HTPC (Horário de Trabalho Compartilhado) e de HA (Hora Atividade).

Os grupos de discussão foram realizados em três encontros. No primeiro encontro, foram exploradas questões relacionadas à formação inicial, conteúdos sobre educação inclusiva, o conhecimento dos gestores sobre legislação e políticas públicas voltadas à inclusão, o processo de inserção no cargo, e a formação inicial e continuada para a função. Além disso, discutiram-se as práticas inclusivas adotadas no ambiente escolar.

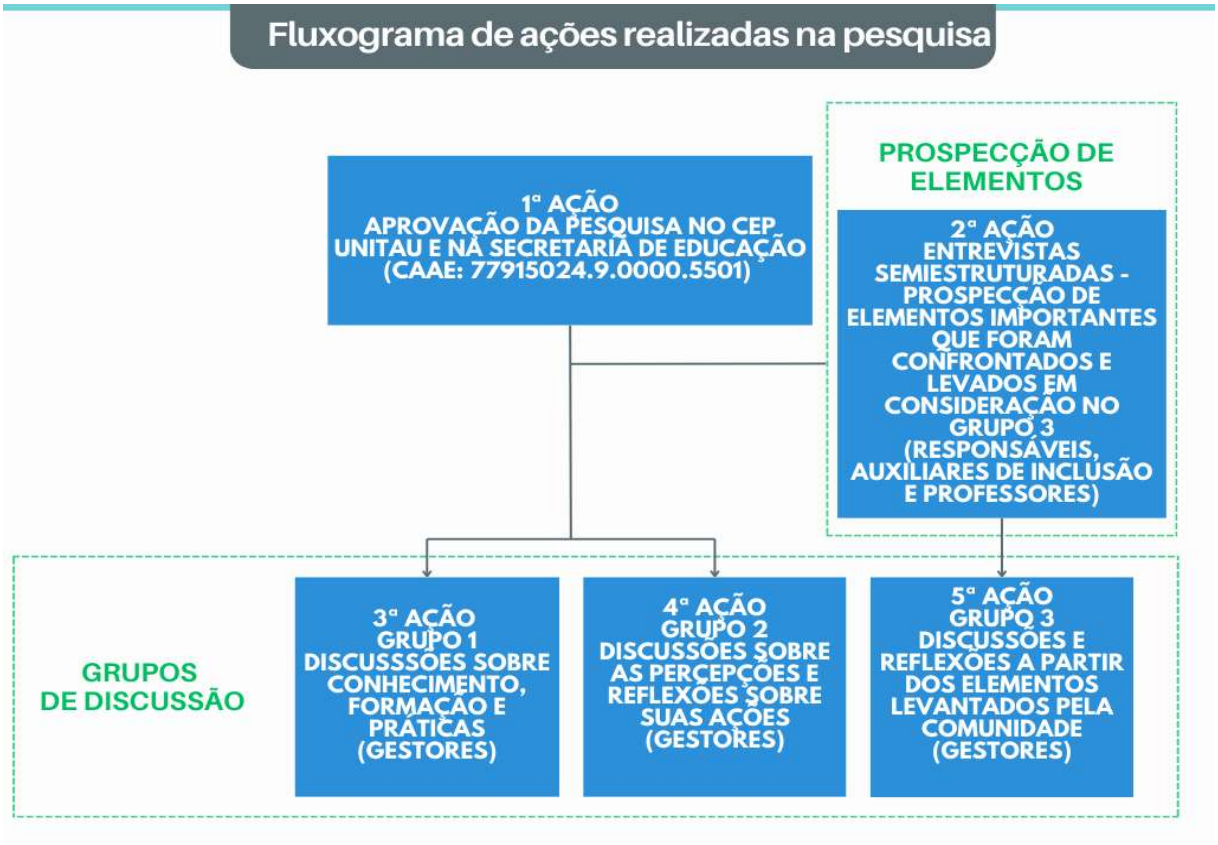
No segundo, o foco esteve na percepção dos gestores sobre o próprio trabalho na escola. Eles foram levados a refletir sobre suas ações diante da inclusão de alunos com deficiência, considerando aspectos como a inserção desses alunos na unidade, as estratégias de acolhimento, o direcionamento das atividades e o acompanhamento das demandas.

Essa abordagem permitiu uma análise reflexiva sobre como as ações da equipe gestora impactam diretamente o processo de inclusão. Por fim, foram trazidas à tona as falas das entrevistas realizadas com responsáveis, auxiliares de inclusão e professores, enriquecendo a discussão dos gestores.

Nesse momento eles puderam compreender como seu trabalho era visto pelos membros da comunidade, qual relevância a comunidade dá ao trabalho deles, bem como as necessidades e expectativas que possuíam em relação ao grupo.

Em resumo, na ilustração a seguir, podemos visualizar os movimentos da pesquisa:

Figura 1. Fluxograma de ações realizadas na pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora (2025)

#ParaTodosVerem: Esta ilustração apresenta o fluxo de ações realizadas na pesquisa. No total temos 5 ações: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª, cada ação está descrita em uma caixa de cor azul, que são interligadas por uma linha de cor preta. As linhas conectam as ações 1, 2 e 5; 1 e 3; e, por último, 1 e 4. Na parte superior, temos a 1ª ação: "aprovação da pesquisa no CEP UNITAU e na Secretaria de Educação"; no nível abaixo, a 2ª ação: "entrevistas semiestruturadas – prospecção de elementos importantes que foram confrontados e levados em consideração no grupo 3 (responsáveis, professores e auxiliares de inclusão)", uma linha tracejada na cor verde contorna a 2ª ação e acima da caixa consta na cor verde a informação "prospecção de elementos"; na parte inferior, vemos, da esquerda para a direita, os três grupos de discussão, que correspondem às três últimas ações; uma linha tracejada verde contorna as caixas e do lado direito na cor verde consta a informação "grupos de discussão"; a 3ª ação foi: "grupo 1 – discussões sobre conhecimento, formação e práticas (realizado apenas com os gestores)"; a 4ª ação: grupo 2 – "discussões sobre as percepções e reflexões sobre suas ações (realizado apenas com os gestores)"; e por último, a 5ª ação: "discussões e reflexões a partir dos elementos levantados pela comunidade (realizado apenas com os gestores)".

3.7 Procedimentos para a análise de informações

Os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados por meio dos Núcleos de Significação, os quais desempenham um papel fundamental na análise e interpretação das pesquisas científicas qualitativas. Os Núcleos de Significação constituem uma abordagem metodológica que visa identificar e compreender os padrões de significados presentes nas falas e expressões dos participantes da pesquisa.

Sobre significações, Aguiar, Aranha e Soares (2021) ressaltam que:

> O termo significação é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que o indivíduo sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3).

A análise por Núcleos de Significação consiste em uma técnica que busca apreender as significações dos sujeitos participantes que se mostram na aparência das falas transcritas e, num movimento continuado de aprofundamento e compreensão das determinações, intentamos identificar as significações mais essenciais. Para Aguiar, Aranha e Soares (2021) faz-se necessário evidenciar que esse procedimento de análise das falas (transcritas) deve ser entendido como um ponto de partida, ainda aparente, mas que deve ser considerado, devido a essencialidade das categorias totalidade e historicidade no processo analítico. Assim, notabiliza-se a importância das transcrições das falas para apreender o objeto e objetivo do estudo, porém este jamais podendo ser compreendido como um acontecimento deslocado das relações sociais e históricas que formam os sujeitos e suas expressões.

Magalhães (2021), em concordância com Vigotski, relata que as palavras são cheias de sentidos e significados socialmente e historicamente construídos. Dessa forma, as falas são de quem as profere, mas também são sociais ao mesmo tempo, sendo possível nos aproximar das respectivas subjetividades e significações, na busca de apreender as determinações na constituição dos sujeitos e grupos, quando compreendemos a progenitura do indivíduo no social, trabalhando sempre com pares dialéticos tais como objetividade-subjetividade, sentidos-significados, pensamento-palavra dentre outros.

Nessa medida, essa abordagem tem o objetivo apreender as significações atribuídas pelos participantes ao tema em estudo, assim como as nuances e complexidades que emergem das suas relações. Ao explorar as falas e expressões dos participantes, com base na relação entre pensamento e linguagem, será possível apreender as significações que eles atribuem à temática da inclusão, bem como às funções desempenhadas pela equipe gestora.

Para Vigotski (2001), os significados são simultaneamente um fenômeno de discurso e de natureza intelectual. Eles representam a unidade fundamental que se estabelece entre o pensamento e a linguagem. A complexidade dos significados justifica a necessidade de desenvolver um método científico que vá além de uma mera descrição descontextualizada de palavras, buscando compreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das conexões presentes e que determinam sua constituição mutuamente com os sentidos.

A análise dos dados por meio dos Núcleos de Significação permitirá identificar concepções, percepções e experiências relacionadas à inclusão e ao papel da gestão escolar nesse contexto. Magalhães (2021) explica que trabalhar com os Núcleos de Significação na análise é percorrer um processo dialético, com idas e vindas, altos e baixos, superações e reflexões práxicas que vão constituindo o caminho: as sínteses de significação que são produzidas nesse processo expressam e auxiliam a compreender os diferentes momentos da pesquisa. Compreender as significações dos participantes utilizando-se dos Núcleos de Significação contribuirá para a construção de um conhecimento mais profundo e contextualizado sobre o tema investigado possibilitando uma análise rica, permitindo a produção de reflexões sobre as experiências e perspectivas dos envolvidos, bem como a compreensão dos desafios e potencialidades relacionados à inclusão e à atuação da equipe gestora na escola.

Ao utilizar a análise por Núcleos de Significação, espera-se que os resultados obtidos proporcionem uma visão mais abrangente e representativa da realidade estudada, para além das aparências do fenômeno, permitindo embasar propostas de intervenção e contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais voltadas para a inclusão e a gestão escolar. A análise qualitativa por Núcleos de Significação é uma ferramenta poderosa para desvelar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes, tornando-se um recurso valioso na pesquisa científica na busca por soluções que promovam uma educação mais efetiva na perspectiva da inclusão.

Após a realização dos Grupos de Discussão, as falas gravadas foram transcritas, assim como as impressões e reações que ocorreram durante o diálogo; em seguida foi efetuada a análise dos conteúdos com os dados coletados. Sobre isso, Aguiar; Aranha e Soares (2021) descrevem que para dar conta da análise há se de contemplar alguns movimentos dialeticamente articulados como leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito, levantamento de palavras com significados, chamadas de pré-indicadores, agrupamento dos pré-indicadores em indicadores e articulação dos indicadores para constituição dos Núcleos de Significação.

4 RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados que foram obtidos a partir dos instrumentos de produção de informações utilizados na pesquisa, entrevistas e Grupos de Discussão.

Essas informações que serão apresentadas a seguir foram coletadas por meio de entrevistas com a comunidade escolar, que tiveram como objetivo produzir informações para subsidiar o desenvolvimento dos grupos de discussão. Num segundo momento, já com as informações sobre o olhar da comunidade realizou-se Grupos de Discussão com objetivo de apreender as significações da equipe gestora acerca de sua função no processo de inclusão. Buscou-se oferecer um ambiente acolhedor propício ao diálogo, o clima dos encontros foi marcado por uma insegurança e timidez inicial que durante o processo foi se transformando numa atmosfera de confiança que foi facilitando a expressão das opiniões e experiências dos participantes. Nesses encontros foram levantados dados relevantes para a caracterização dos participantes da pesquisa assim como dados para o desenvolvimento das análises.

4.1 Entrevistas -Produção de informações para subsidiar os Grupos de Discussão

As entrevistas foram realizadas exclusivamente no intuito de trazer elementos importantes que foram confrontados e levados em consideração no momento dos grupos de discussão, junto aos participantes principais da pesquisa, os gestores.

Elas foram realizadas com pais ou responsáveis, professores e funcionários. Os participantes destes grupos, foram denominados como “participantes coadjuvantes” que auxiliaram e cooperaram com a pesquisa, nutrindo-a de informações que enriqueceram as discussões. Já os “participantes protagonistas” da pesquisa, os gestores, foram os responsáveis pela produção das principais informações por meio da apreensão de suas significações.

Com a finalidade de caracterizar os participantes coadjuvantes, a seguir, nos Quadros 3, 4 e 5 apresentamos os dados dos pais ou responsáveis, professores e funcionários (auxiliares de inclusão), respectivamente.

Vale ressaltar que será usado o termo auxiliar de inclusão, pois é a nomenclatura utilizada pela empresa terceirizada que realiza o contrato dos funcionários, assim como são registradas na carteira de trabalho digital. O termo também é usado na escola para designar estes funcionários.

Quadro 3. Responsáveis participantes da pesquisa: primeiras informações

Responsável	Idade (anos)	Gênero	Qual a idade do seu filho?	Qual é a deficiência do seu filho?	Há quanto tempo seu filho estuda nesta unidade escolar?	Quais foram suas primeiras percepções sobre a inclusão de seu filho nesta escola?
Responsável 1	30	Feminino	12 anos	Paralisia cerebral	7 anos	Sempre fomos bem acolhidas, ela como aluna tendo acompanhamento em sala de aula e em sala de recurso, atividades adaptadas quando necessário.
Responsável 2	32	Feminino	7 anos	Paralisia cerebral	2 anos	Eu percebi o interesse da professora em buscar atividades inclusivas para o meu filho, a diretora sempre muito presente. Vendo ele me senti acolhida e voltei muito feliz pra casa sabendo o quanto eles são cuidadosos e prestativos com as crianças.
Responsável 3	59	Feminino	14 anos	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e deficiência intelectual.	8 anos	Quando cheguei na escola eu percebi que não havia inclusão. A Professora era antiga e separava os alguns em inteligentes e burros. Meu filho ficava no grupo dos burros.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os participantes da entrevista são responsáveis por alunos com deficiência e necessidades específicas que estudam na unidade escolar. A amostra foi composta por três responsáveis mulheres, de diferentes faixas etárias.

No que diz respeito ao perfil dos responsáveis, observou-se que, em geral, desempenham um papel ativo na vida escolar dos filhos, estando presentes e acompanhando o ingresso dos mesmos na unidade escolar. Quanto às impressões iniciais sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na unidade, percebemos diferentes percepções: enquanto as responsáveis 1 e 2 experimentaram acolhimento e suporte pedagógico, a responsável 3 experimentou uma prática excludente e discriminatória, o que sugere que a inclusão pode variar significativamente entre diferentes docentes e práticas institucionais. Os filhos das responsáveis 1 e 2 possuem paralisia cerebral, algo perceptível ao olharmos para a criança, já a deficiência do filho da responsável 3, o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, e deficiência intelectual, não era perceptível imediatamente, o que pode sugerir a diferença no tratamento

recebido, visto que os filhos das responsáveis 1 e 3 possuem apenas um ano de diferença na idade e no ingresso escolar.

Esses dados podem indicar uma diversidade nas experiências de inclusão ao longo do tempo, com relatos de acolhimento e desafios que refletem tanto a experiência dos responsáveis quanto a capacidade da escola de se adaptar às necessidades dos alunos.

Quadro 4. Professores participantes da pesquisa: primeiras informações

Professor	Idade (anos)	Gênero	Formação Profissional	Quanto tempo atua como professor?	Há quanto tempo atua como professor nessa unidade escolar?	Trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência?
Professor 1	40	Masculino	Licenciatura em Matemática	2 anos	2 anos	Sim
Professor 2	29	Feminino	Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia	10 anos	4 anos	Sim
Professor 3	30	Feminino	Pedagogia	3 anos	2 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os professores entrevistados ministram aulas na unidade escolar e trabalham com alunos com deficiência, o que indica uma experiência direta com a inclusão escolar. A amostra foi composta por três professores, duas mulheres e um homem, com faixa etária entre 29 e 40 anos. Possuem uma experiência variada em relação à formação e tempo de serviço. Essa diversidade pode oferecer uma compreensão importante sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência, assim como os desafios enfrentados.

As diferenças em áreas de formação e o tempo de serviço podem influenciar nas práticas dos professores assim como a segurança em promover a inclusão. Por exemplo, o professor 1 – menos experiente, pode enfrentar mais desafios para dar aulas aos alunos com deficiência do que a professora 2 que possui uma experiência mais ampla e dupla formação.

Os professores já trabalharam ou trabalham com alunos com deficiência, o que indica uma experiência direta com inclusão escolar, apesar das diferenças em suas áreas de formação e tempo de atuação. A experiência dos professores evidencia que a prática da inclusão de alunos com deficiência está presente no cotidiano da unidade.

Quadro 5. Auxiliares de inclusão participantes da pesquisa: primeiras informações

Auxiliar de inclusão	Idade (anos)	Gênero	Formação Profissional	Quanto tempo atua como auxiliar de inclusão?	Há quanto tempo atua como auxiliar de inclusão nesta Unidade Escolar?	Vínculo com a unidade escolar	Recebeu alguma formação inicial antes de começar a trabalhar com alunos com deficiência?
Auxiliar 1	21	Feminino	Estudante de Psicologia (8º semestre de psicologia)	1 ano	1 ano	Empresa Terceirizada	Existem formações que temos que participar, porém não acho que agregam muito a nossa profissão.
Auxiliar 2	25	Feminino	Estudante de Educação Física	3 anos	1 ano	Empresa Terceirizada	Nenhuma formação ao começar! Hoje temos algumas formações, mas muitas das vezes não são voltadas exatamente para o nosso serviço na escola.
Auxiliar 3	35	Feminino	Profissional de Recursos Humanos	7 meses	6 meses	Empresa Terceirizada	Não
Auxiliar 4	22	Feminino	Ensino Médio	2 anos	1 ano	Empresa Terceirizada	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As auxiliares de inclusão entrevistadas são profissionais terceirizadas que atuam na unidade escolar acompanhando alunos com deficiência. Essas profissionais desempenham um papel fundamental no processo de inclusão, oferecendo suporte individualizado para garantir que os alunos participem das atividades pedagógicas e sociais da escola. Elas apresentam formações e experiências diversas, o que reflete a variedade de perfis que ingressam nessa função essencial para a inclusão escolar.

A amostra é composta por quatro auxiliares, mulheres, com faixa etária entre 21 e 35 anos, sendo a maioria na faixa dos 20 a 30 anos e atuam na função no máximo há 3 anos.

Percebe-se que, aparentemente, a maioria está iniciando suas carreiras ou em transição profissional, o que sugere que ocupam a função temporariamente, enquanto concluem os estudos ou buscam novas oportunidades.

O fato de serem funcionárias de uma empresa terceirizada pode influenciar na

continuidade e na qualidade do trabalho, visto que possuem diferentes níveis de experiência na função, mas nenhuma delas atuou por longos períodos na mesma unidade. Este fato pode limitar vínculos com os alunos e equipe pedagógica.

Embora essas auxiliares desenvolvam um papel essencial no suporte aos alunos com deficiência, ficou evidente que não receberam capacitação inicial para atuarem no cargo e as formações posteriores não são alinhadas com a prática escolar que exercem, assim encontram dificuldades para exercer suas funções com maior segurança e efetividade.

Além da transcrição completa, foram selecionadas falas significativas que refletem a percepção dos entrevistados sobre o trabalho de inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares e a atuação da equipe gestora nesse processo. Essas declarações podem evidenciar o modo como cada grupo enxerga as práticas inclusivas na unidade pesquisada, o impacto desse trabalho no cotidiano e a forma como a equipe gestora atua na mediação desse processo, garantindo ou limitando o acesso dos alunos a uma educação inclusiva. Revelam também como a comunidade enxerga os avanços e desafios da inclusão de alunos com deficiência na escola regular e suas expectativas e necessidades relacionadas ao trabalho da equipe gestora.

Os aspectos relevantes para a pesquisa foram destacados e organizados nos quadros 6, 7 e 8.

Quadro 6. Compreensão dos pais ou responsáveis (RESP) sobre o papel da equipe gestora

Quais foram suas primeiras percepções sobre a inclusão de seu filho nesta escola?
Pra mim foi bem tranquilo a adaptação dela na escola. **RESP 1 (E1-17/07)** Como eu citei a paralisia dela é espástica, ela tem o déficit motor, mas não cognitivo, então essa parte intelectual preservada ajuda muito na questão das atividades da escola**. RESP 1 (E1-17/07)** Eu acho que o que é mais difícil essa questão de espaço, de locomoção, mas na escola também já foi conseguindo a mesa pra ela assim que ela chegou. Então pra mim foi bem tranquilo, assim essa questão da inclusão dela dentro da escola. **RESP 1 (E1-17/07)** As primeiras percepções que eu tive na inclusão do meu filho na escola é que a diretora sempre está disposta a tentar achar um meio de incluir ele em atividades, em e tudo que a escola possa ensinar pra ele, as ADIs também, sempre uma belezinha, sempre perguntando isso, aquilo sobre o meu filho pra poder fazer com ele, pra conhecer melhor ele**. RESP 2 (E1-17/07)** Quando o meu filho chegou na escola não havia inclusão na unidade escolar a professora classificava as crianças entre burros e inteligentes e meu filho ficava no grupo dos burros [...] **RESP 3 (E1-17/07)** No fundamental I, eu tive muitos conflitos com a escola por causa da inclusão [...] **RESP 3 (E1-22/08)**
Como você avalia o nível de acolhimento de seu filho por parte da equipe gestora, professores e demais funcionários?
Eu faço uma boa avaliação sobre o acolhimento dela na parte gestora, dos professores nunca tivemos nenhum grande problema assim. O diálogo acaba sempre resolvendo. E pra mim assim, na minha percepção ainda é um período de adaptação da inclusão na escola, né? **RESP 1 (E1-17/07)**

Eu vou falar algo particular da minha filha, eu sempre a deixo ali no cantinho, né? No portão e fico do lado de fora esperando até alguém vim buscar ela pra levar, a gente não tem nenhum problema com essa questão de, às vezes demorar um pouco, cinco minutos, dez minutos pra alguém pegar porque a gente sabe que tem, tem um cronograma de horário que tem que seguir, às vezes não tem ninguém na hora, então isso não é um problema. Mas pra mim assim, o que eu noto é que tem funcionário que chega, bom dia, tudo bem? Vamos lá? Hoje eu vou levar você, isso é bacana. Porque a pessoa com deficiência, a pessoa sempre vem na frente, é uma pessoa que está com deficiência, não é a deficiência que está carregando uma pessoa. E às vezes as pessoas agem como se fosse ao contrário, porque tipo chega e já vai empurrando a cadeira, não cumprimenta não fala com ela [...] **RESP 1 (E1-17/07)** Nossa o acolhimento que o meu filho teve foi perfeito assim. Nossa nunca me senti tão tranquila em deixar o Meu filho na escola porque nas anteriores e antes dele ir pra escola quando ele ia na creche não era tão bem acolhido quanto ele é agora [...] **RESP 2 (E1-17/07)** Nos primeiros anos do meu filho na escola não houve acolhimento por parte da equipe gestora, dos professores e demais funcionários. Foi um período muito difícil para meu filho e para mim. Eu tive muitos conflitos nesse período e foi uma luta para conseguir que meu filho tivesse os direitos dele. **RESP 3 (E1-17/07)** No segundo momento eu avalio um acolhimento maior. Uma atenção dos professores, dos funcionários, da auxiliar de inclusão e da equipe gestora. **RESP 3 (E1-17/07)** Com essa mudança meu filho se desenvolveu. Está alfabetizado, acompanha e hoje é representante de sala. **RESP 3 (E1-17/07)**
Seu filho frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
[...] ela não frequenta o atendimento especializado. Porque como é fora do horário de aula e ela tem uma limitação de tempo assim pra poder ficar na cadeira que ela fica muito cansada. **RESP 1 (E1-17/07)** Meu filho frequenta o atendimento especializado, sim, toda terça-feira. **RESP 2 (E1-17/07)** Meu filho sempre frequentou o AEE. **RESP 3 (E1-22/08)**
Seu filho tem acompanhamento de auxiliar de inclusão? Você recebeu da equipe gestora alguma informação sobre o trabalho da auxiliar de inclusão?
Ela sempre teve o acompanhamento do auxiliar. E sob informação, a informação do trabalho da auxiliar não. **RESP 1 (E1-17/07)** Algumas dúvidas que eu tive, que eu questionei, fui atendida de pronto, então assim, não ficou nenhuma pergunta que não tivesse Resposta. Mas como se fosse uma rotina de ter esse tipo de informação não. **RESP 1 (E1-17/07)** [...] O meu filho tem acompanhamento do auxiliar, sim, e algumas vezes a diretora já chamou pra conversar. [...] **RESP 2 (E1-17/07)** [...] mas eu sempre converso com ela quando eu levo o meu filho e quando eu busco sempre converso com ela. **RESP 2 (E1-17/07** Depois de muita luta meu filho conseguiu o acompanhamento do auxiliar de sala. Porém eu não tenho conhecimento a respeito de quem é ou do que faz. Porque a gente não tem isso na escola. **RESP 3 (E1-22/08)**
Como é a comunicação entre você e a escola em relação ao progresso acadêmico e social de seu filho? Existem canais estabelecidos para isso?
A comunicação no geral ela é boa. **RESP 1 (E1-17/07)** Acho que se a gente pudesse tratar de questões assim sem ser por ligação e, sim, por mensagem ajudaria bastante. **RESP 1 (E1-17/07)**

A comunicação entre eu e a escola é só quando me chamam mesmo presencial que eu vou. Eu ainda não conheço a professora do Meu filho desse ano. **RESP 2 (E1-17/07**
Sou eu quem busca as Respostas. Eu frequento as reuniões, marco com coordenadora, com a diretora, quando é preciso [...] **RESP 3 (E1-22/08)**
Que tipo de suporte educacional a escola disponibiliza para seu filho, você foi informada sobre isso?
O atendimento com a professora especialista e as provas adaptadas. **RESP 1 (E1-17/07)**
A escola disponibilizou um tablet, então eu acho que já é um suporte educacional pro meu filho e nesse tablet tem o aplicativo simble-Talk, que eu até passei isso pra escola pra diretora. **RESP 2 (E1-17/07)**
O suporte que meu filho tem hoje é o auxiliar de sala, é a ajuda dos professores, prova adaptada quando precisa e a ajuda da coordenação que é muito bom. **RESP 3 (E1-22/08)**
Em sua concepção, qual a relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão?
A relevância é total porque é um norte é pra ser seguido. Começa ali na equipe gestora e vai seguindo a todos os funcionários. Muitas vezes dar orientação pros pais também, que não tem muito acesso à informação, às vezes não sabe muito lidar com o a situação, eu acredito que é uma troca. **RESP 1 (E1 – 17/07)**
O atendimento com a professora especialista e as provas adaptadas [...] **RESP 1 (E1-17/07)**
Eu acho que o trabalho da equipe da escola do meu filho, nossa uma belezinha nossa sempre eles chamam pra conversar. Quando preciso perguntar alguma coisa, eu também vou na escola e acho uma belezinha, acho que o processo que eles fazem com o meu filho é tentar incluir o máximo possível [...] **RESP 2 (E1-17/07)**
A relevância da equipe gestora é porque ela organiza o trabalho, acompanha os professores e o desenvolvimento do aluno, fazendo com que a inclusão aconteça ou não na escola [...] **RESP 3 (E1-22/08)**
Com base na sua experiência, que sugestões você teria para a equipe gestora para melhorar o processo de inclusão na escola?
E falando de espaço físico, uma coisa que eu até comentei pessoalmente com você é a questão da entrada de colocar a faixa amarela uma placa de proibido estacionar, esse tipo de coisa já ajudaria bastante. **RESP 1 (E1-17/07)**
E uma coisa que eu acho que seria muito bacana seria fazer com os auxiliares, com a equipe da escola esse dia vivência que eu falei, eh estar do outro lado né? E poder sentir ali como são as dificuldades no dia a dia né? Nos pequenos detalhes que fariam toda a diferença. **RESP 1 (E1-17/07)**
Eu acho que é bom que a escola mantenha o contato com a família pra ver o que a gente precisa melhorar em casa pra adequar com a escola. **RESP 2 (E1-17/07)**
Eu sugiro que o que possa melhorar na escola é que a equipe gestora, os professores, os diretores, os a professora do AE e mais a professora que está ali ajudando, auxiliar de sala, façam reuniões com os pais. Para que possa todos eles veem o que é melhor pra criança, pro desenvolvimento. **RESP 3 (E1-22/08)**.

Elaborado pela autora (2024).

Em uma retomada inicial das entrevistas com os responsáveis percebe-se, no geral, o reconhecimento da importância do trabalho da equipe gestora para o processo de inclusão de seus filhos, assim como que se encontram satisfeitos com o trabalho ofertado. Uma responsável relatou as dificuldades encontradas com a inclusão de seu filho no início de sua vida escolar (fundamental I), retratando os percalços e sua luta para que a inclusão acontecesse e reconhece

que a situação de hoje é diferente, seu filho sente-se incluído e tem se desenvolvido da maneira que ela esperava.

Quadro 7. Compreensão das auxiliares de inclusão (AUX) sobre o papel da equipe gestora

Em sua opinião, o que é educação inclusiva?
A educação inclusiva é uma abordagem educacional que tem como ideal garantir independente das características ou necessidades individuais dos alunos que todos tenham um ambiente equitativo e de qualidade. **AUX 1 (E1-17/06)** A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes. Incluindo gestores, familiares, e todos que estão envolvidos na educação. **AUX 2 (E1-17/06)** A educação inclusiva pra mim é buscar garantir que todas as pessoas sem exceção tenham as mesmas oportunidades. **AUX 3 (E1-18/06)** A educação inclusiva pra mim é uma parte da educação que visa garantir o ensino adequado aos estudantes com necessidades especiais e acolher os estudantes e os seus familiares. Na prática seriam a adaptação curricular, formação de Auxiliares e gestores, professores o apoio e a participação da escola e a família na vida do aluno. **AUX 4 (E1-18/06)**
Como é a rotina da escola quando chega um aluno com deficiência? Como vocês ficam sabendo da necessidade do aluno? Existe algum protocolo, alguma orientação antes de você passar a atender o aluno?
Somos somente informados bem superficialmente a respeito do indivíduo, da criança. Eh, a gente não recebe nenhuma informação de como é aquele aluno e nem de como devemos agir frente ao mesmo, como vamos lidar com as crianças. **AUX 1 (E1-17/06)** Com a correria do dia a dia normalmente ao chegar um aluno novo na escola acaba não tendo essa deixa de sabermos sobre a necessidade desses alunos. **AUX 3 (E1-18/06)** [...] nós não temos uma rotina, às vezes somos informados por meio de uma reunião sobre a chegada de um aluno ou de uma mensagem no grupo, mas também tem vezes que acontece de não sermos informados referente à orientação. **AUX 4 (E1-18/06)**
Como a equipe gestora trabalha com os Auxiliares de inclusão em relação aos alunos com deficiência?
Não existe nenhum trabalho sendo estabelecido ou projeto sendo aplicado com nós que somos Auxiliares de inclusão. **AUX 1 (E1-17/06)** Não recebi também nenhuma informação de ninguém, nem de gestor, nem dos professores também não. **AUX 2 (E1-17/06)** Na minha opinião falta um pouco de trabalho diretamente com nós Auxiliares e a gestão. **AUX 3 (E1-18/06)** Não temos um processo bem definido quando acontece alguma coisa negativa é feito uma reunião e somos orientados caso ao contrário não há um processo. **AUX 4 (E1-18/06)**
Em sua concepção, qual a relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão?
A equipe gestora teria relevância no auxílio pra auxiliar de inclusão com disponibilidade de algum relatório falando sobre o aluno e mediar à relação entre os Auxiliares e os professores. **AUX 1 (E1-17/06)** Uma equipe de gestora poderia nos orientar mais sobre os alunos de inclusão que chega na escola, né [...] E os professores também eu acho que poderiam se envolver mais também com a gente como auxiliar, porque, às vezes, a gente entra na sala e não tem diálogo com o professor [...] Eu acho que que poderia fazer um trabalho assim que seria bem legal também. **AUX 2 (E1-17/06)**

Na minha concepção é um conjunto ao todo, pois o aluno precisa de ajuda de todas as pessoas da escola. Principalmente a gestão, pois através das suas atitudes é que a equipe se espelhará e vai acontecer em relação a inclusão. **AUX 3 (E1-18/06**)
De zero a dez a relevância da gestão sobre o trabalho inclusivo é seis, eu acho que a gestão tem uma boa influência sobre o trabalho inclusivo, pois é lá que o trabalho é feito de forma estratégica [...] porém também depende do bom trabalho dos auxiliares e o apoio da família e dos professores. **AUX 4 (E1-18/06)**
Com base na sua experiencia, que sugestões você teria para a equipe gestora para melhorar o processo de inclusão na escola?
[...] campanhas educativas para consciência e sensibilização do que é a inclusão e recursos e materiais didáticos pra conseguir trabalhar de uma maneira que envolva o aluno. **AUX 1 (E1-17/06)**
Assim acho que seria legal um trabalho entre eles, fazer um trabalho sobre inclusão até os professores, envolver mais também, a equipe gestora. Eu acho que ia ficar um ambiente bem legal e prazeroso de trabalhar na educação inclusiva. **AUX 2 (E1-17/06)**
[...] são as minhas sugestões para a equipe gestora ao entrar o aluno novo mandar no grupo as informações desses alunos para sabermos as necessidades quando der chamar Auxiliar para saber sobre esses alunos, as evoluções, e para conversarmos sobre sugestões principalmente alunos com mais necessidades para vermos onde podemos evoluir com eles. (**AUX 3 - E1).**
[...] inclusão a professora do AEE propôs um caderno pra cada aluno e lá estava, tinha várias coisas impressas nas primeiras páginas eh como as normas básicas que o NAPE enviava, a deficiência do aluno, o laudo o que a escola já sabia sobre o aluno, o nível de aprendizagem que o aluno tava, se tinha uma forma já validada pra lidar com o aluno eh tinha várias informações e toda semana a gente uma vez por semana a gente fazia um relatório né [...] dava pra gente ver a evolução do aluno, o que funcionou, o que não funcionou, dava pra manter elas informadas porque elas sempre eh pegava pra ver, pra ler o que a gente escreve. (AUX 4 **- E1).**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em uma primeira análise e retomada das falas das entrevistas com as auxiliares de inclusão constatou-se que estas trabalham para uma empresa terceirizada, que não é exigida formação na área inclusiva, apenas um curso *online* de cem horas sobre educação. Apresentam conhecimento sobre a educação inclusiva como um direito de todos e educação que visa garantir ensino adequado aos estudantes com deficiências e acolher os estudantes e os seus familiares. Relatam que não existe um trabalho sistematizado da equipe gestora com elas para que recebam informações e orientações sobre os alunos que elas acompanham, cada hora recebem a informação de um jeito e às vezes nem recebem, mas quando algo errado acontece elas são chamadas e orientadas em reunião. Entendem que o trabalho da equipe gestora é relevante, mas precisam de mais apoio e contato, apresentam dificuldades de relação com alguns professores e enxergam a equipe gestora como um meio de solucionar essas dificuldades. Para elas é como se fosse uma rede em que a gestão necessita do trabalho dos professores e auxiliares, os auxiliares necessitam dos gestores e professores e os professores necessitam da gestão e dos auxiliares. Sugerem que seria necessária uma organização do trabalho da gestão com elas, sistematizando a maneira com que as informações devem chegar até elas, contar com apoio da

professora especialista, produzir algum material informativo sobre o aluno. Foi possível perceber que sentem falta do apoio da gestão e até mesmo de um relacionamento mais próximo com os gestores e professores.

Quadro 8. Compreensão dos professores (PROF) sobre o papel da equipe gestora

Em sua formação inicial, foi trabalhada a educação inclusiva? De que maneira? Forneceu a formação necessária para a sua prática profissional?
Na minha formação inicial a gente teve uma matéria que se chamava educação especial. Ela nos dava um norte nas partes legais relacionadas aos alunos portadores de necessidades especiais. Porém, foi assim muito, muito raso. **PROF 1 (E1-11/07)**
Mas não me deu nenhum assim embasamento nenhuma experiência pra trabalhar com esses alunos. **PROF 1 (E1-11/07)**
Na minha formação inicial foi trabalhada educação inclusiva, eu tive um semestre sobre esse assunto, eram aulas bem teóricas com um panorama geral, não especificava as deficiências e falava apenas sobre a inclusão e, sim, de que as escolas teriam que ser inclusivas. **PROF 2 (E1-12/07)**
Era apenas uma leitura teórica sobre o cenário do qual se encontrava o país. Então, eu considero que não forneceu a formação necessária para minha prática profissional. **PROF 2 (E1-12/07)**
Na minha formação inicial ah eu tive durante um semestre a uma disciplina chamada fundamentos da educação especial [...] **PROF 3 (E1-22/07)**
Serviu apenas assim como introdução, foi um semestre apenas e poucas aulas durante esse semestre, a carga horária curta e não tive experiências de estágio na prática [...] **PROF 3 (E1-22/07)**
Em sua opinião, o que é educação inclusiva?
É aquela educação capaz de incluir mesmo o aluno em todos os sentidos, em uma sala de aula, não simplesmente colocá-lo na sala de aula e colocá-lo por colocar, né? **PROF 1 (E1-11/07)**
Defino a educação inclusiva como fornecer a possibilidade de aprender a todos. É não apenas a pessoas com deficiência, mas considerando a inclusão de outros aspectos como social, emocional que também fazem parte de entender a realidade de cada aluno, de cada comunidade escolar. **PROF 2 (E1-12/07)**
Educação inclusiva pra mim ela deve garantir a igualdade num processo de ensino, aprendizagem pra todas as pessoas. Eh independente das características físicas, culturais é a questão da equidade. **PROF 3 (E1-22/07)**
Dados do Censo Escolar apontam um aumento significativo no número de matrículas de alunos com necessidades em classes regulares. Você se considera preparado para esta nova realidade?
Eu acho que preparado a gente nunca está pra nada na vida. Mas, eu tenho muita força de vontade pra aprender e com o dia a dia eu estou aprendendo bastante. Eu sei que as dificuldades são enormes, mas eu tenho pra mim que nesse ano eu estou sendo melhor professor pra alunos com necessidades especiais do que eu fui no ano passado e eu tenho certeza que nesse ano eu estou sendo pior do que eu vou ser no ano que vem. **PROF 1 (E1-11/07)**
A gente vai se preparando é constantemente através de leituras, através de formações, que a própria secretaria fornece pra gente. **PROF 1 (E1-11/07)**
Eu não digo que eu me considero 100% preparada pra essa realidade de um número maior de matrículas de alunos deficientes nas classes regulares. E muito do que eu sei eu aprendi no meu tempo de experiência no setor privado em escola privada. **PROF 2 (E1-12/07)**

Eu carrego muitos ensinamentos de lá para a prática na escola pública. **PROF 2 (E1-12/07)** Muitas vezes, eu sinto que eu não sei o caminho ou que eu não estou fazendo de forma correta e que poderia ser melhor. Que eu não consigo atingir esses alunos. Então, acredito que falta muito conhecimento ainda para me considerar preparada pra essa função. **PROF 2 (E1-12/07** Realmente tem sido um desafio pra mim, eu tenho buscado eh me aperfeiçoar eu já fiz numa pós-graduação em autismo, mas eu sei que eu preciso de capacitação, de mais formações. Ainda me sinto bem insegura em relação a trabalhar com alunos deficiente em classes regulares. **PROF 3 (E1-22/07)**
O que pode ser feito para auxiliar nesta preparação?
Eu acho que as Professoras especialistas elas até têm boa vontade em nos ajudar, mas a questão de elas estarem um pouco afastadas geograficamente dizendo, dos demais Professores gera um pouquinho de dificuldade. Eu acho que se elas conseguissem ficar mais próximas, não sei como talvez em algum horário que elas não estivessem atendendo, elas estivessem na sala dos Professores. **PROF 1 (E1-11/07)** Isso iria trazer um uma proximidade maior para com elas e facilitar com que a gente trocasse informações, trocasse ideias. **PROF 1 (E1-11/07)** Eu acho que o que falta é essa proximidade maior [...] **PROF 1 (E1-11/07)** Acredito que o melhor caminho seria a contratação de Profissionais preparados para nos auxiliares em sala de aula. Hum ou mesmo com metodologias, com como as coisas devem ser feitas, mas pensando na realidade da escola. **PROF 2 (E1-12/07** É, eu sinto que não tem uma pessoa realmente preparada que não seja só de forma teórica. Né? Toda vez que nós temos algum treinamento nessa área é alguém que vai falar sobre a teoria e o que eu já aprendi na faculdade. **PROF 2 (E1-12/07** Não tem alguém que está ali observando o que nós estamos fazendo e indicando qual seria o melhor caminho olhando a realidade da nossa comunidade escolar. **PROF 2 (E1-12/07** [...] Para auxiliar na preparação do Professor no trabalho com alunos deficientes é preciso investir na capacitação dos Professores. [...] **PROF 3 (E1-22/07)**
Como é a rotina da escola quando chega um aluno com deficiência? Como vocês ficam sabendo da necessidade do aluno?
Em alguns casos é avisado no grupo dos Professores, em alguns casos é avisado no HTPC que em alguns casos a gente descobre e no dia a dia mesmo né? **PROF 1 (E1-11/07)** Eu acho mais uma vez que a proximidade da Professora especialistas sendo ela a primeira pessoa a ter contato com esse aluno. **PROF 1 (E1-11/07)** Os pais procuram a escola já relatando a necessidade do aluno. A gestão escolar encaminha aos Professores as informações necessárias. Porém, nem sempre os pais têm esse cuidado de avisar [...] **PROF 2 (E1-12/07)** Quando chega um aluno de inclusão eh geralmente a equipe das coordenadoras que passam pra gente e também a gente já consegue ter acesso aos relatórios dos anos anteriores, laudo juntamente com a Professora da sala de recurso. **PROF 3 (E1-22/07)**
Como a equipe gestora trabalha com os Professores em relação aos alunos com deficiência?
Essa questão dez, ela é um pouco delicada. Pelo seguinte, a gente percebe uma cobrança em que a gente precisa fazer as atividades adaptadas [...] **PROF 1 (E1-11/07)** E que a gente percebe que a maioria dos Professores faz. Porém, eu não vejo muita cobrança aos que não fazem. Daí acaba desmotivando um pouco aqueles que fazem. Eh porque, às vezes a pessoa fazer o trabalho de inclusão, atividades de inclusão ela demanda um tempo, ela demanda um trabalho. **PROF 1 (E1-11/07)**

[...] E ela está vendo outra pessoa que não está fazendo nada e aquela outra pessoa que não está fazendo, não está tendo nenhuma responsabilidade sobre isso. Daí desmotiva aquele que tem. **PROF 1 (E1-11/07)** Considerando que esse aumento da inclusão nas escolas regulares é recente é notável que a gestão também tem dificuldades em reconhecer o melhor para auxiliar os docentes [...]**PROF 2 (E1-12/07)** A equipe gestora traz muitas cobranças e pouquíssimo auxílio. Ou até mesmo reconhecimento do esforço que nós fazemos em sala com esses alunos, há um distanciamento muito grande entre a cobrança e o reconhecimento do trabalho docente. **PROF 2 (E1-12/07)** A equipe gestora ela trabalha com os Professores ah dando suporte né? Todo o apoio, orientação em relação ao atendimento dos alunos de inclusão. Buscando sempre né, o melhor pros alunos e também dando esse suporte aos Professores pra a toda equipe. **PROF 3 (E1-22/07)**
Em sua concepção, qual a relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão?
A equipe gestora ela tem relevância total no processo de inclusão de um aluno. Eh primeiro por que ela é a porta de entrada do aluno na escola né? É o primeiro contato do aluno ou da família daquele aluno para com a escola [...] **PROF 1 (E1-11/07)** Então eu acho a relevância fundamental aí principal da equipe gestora nesse primeiro contato com o aluno e depois nas cobranças aos demais funcionários, né? No geral Professores, funcionário, assistente tal e pra que aquele aluno seja realmente atendido por completo e que essas expectativas sejam atendidas por completo, né. **PROF 1 (E1-11/07)** A relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão seria de valorizar os Professores que tentam fazer um bom trabalho, de reconhecer, de parabenizar é uma vez que os gestores também não estão preparados, muitos não tiveram em sua formação, o conhecimento necessário para lidar com a educação inclusiva. **PROF 2 (E1-12/07)** Acredito que nesse momento atual pela falta de informação da equipe gestora na educação inclusiva o melhor caminho seria esse apoio emocional ao Professor. Que muitas vezes sente muito cobrado e pouco reconhecido [...] **PROF 2 (E1-12/07)** O papel da equipe gestora é muito importante porque a equipe de gestora que vai buscar promover condições adequadas né? Para se garantir o direito a uma educação de qualidade pra todos os alunos [...] **PROF 3 (E1-22/07)**
Com base na sua experiência, que sugestões você teria para a equipe gestora para melhorar o processo de inclusão na escola?
Então, o que a gente percebe é que está sendo um trabalho bem feito e tanto que, em uma reunião de pais alguns meses atrás uma mãe falou que se mudou de outra cidade para a nossa, pra que o filho pudesse estudar na escola, porque lá na outra escola ela ficou sabendo que na nossa é feito um trabalho que é de atividades adaptadas pras crianças portadoras de necessidades especiais. **PROF 1 (E1-11/07)** Eh, mas, como sugestão fica mesmo o que eu já mencionei acima. Uma cobrança talvez um pouco maior em cima dos Professores que não fazem [...] **PROF 1 (E1-11/07)** Volto a dizer que o melhor caminho seria esse apoio emocional ao professor realizar, sim, as cobranças que são necessárias, mas também saber reconhecer o trabalho que está sendo feito inclusive realizar as cobranças de [...] **PROF 2 (E1-12/07** Então, uma assertividade maior da gestão pode melhorar o processo de educação inclusiva na escola. Eh engajando um trabalho docente mais unificado na unidade escolar. **PROF 2 (E1-12/07** Uma melhor capacitação dos docentes, com cursos [...] **PROF 3 (E1-22/07)**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em breve síntese das entrevistas dos professores percebeu-se que em suas formações iniciais foi contemplada disciplina que aborda a Educação Especial-Inclusiva, mas acreditam que essa formação não forneceu subsídios para atuar com alunos com deficiência em sala de aula. Entendem a educação inclusiva como aquela que garante igualdade num processo de ensino aprendizagem considerando a inclusão em todos os seus aspectos, não somente as pessoas com deficiência. Apesar disso, não se sentem preparados para o aumento da demanda de matrículas desses, porém entendem que se preparam constantemente buscando conhecimento em formações e através da prática que vivenciam. Muitas vezes, sentem-se inseguros, incapazes e acreditam não atingir os alunos da maneira que gostariam. Relatam acreditar que não existe na escola uma pessoa realmente preparada, que não seja só de forma teórica, para atuar com alunos com deficiência, pois mesmo recebendo orientações das professoras especialistas estas se limitam à teoria. Sentem que precisam de mais auxílio e apoio. Evidenciam a importância da proximidade com a professora especialista. Em relação ao trabalho da equipe gestora, ponderam que não há um trabalho sistematizado para que as informações sobre os alunos cheguem até eles. Há uma preocupação em passar as informações, porém cada hora é feita de uma maneira, ora por mensagens em grupo de *Whatsapp*, ora em reuniões e, por vezes, não recebem nenhuma informação e são eles que identificam a necessidade do aluno.

O trabalho da equipe gestora em relação à inclusão é para eles um ponto relevante, pois percebem que é o primeiro contato da família com a escola e o acolhimento e o direcionamento do trabalho com o aluno com deficiência será feito por eles, entretanto acreditam que a equipe gestora também não esteja preparada como eles gostariam para lidar com essa situação. Percebem uma cobrança muito grande para com eles, porém não há consequências para aqueles professores e funcionários que não o fazem. Sentem falta da valorização profissional por parte dos gestores.

Refletindo sobre alguns pontos, observou-se uma contradição, quando os docentes descrevem que o trabalho inclusivo realizado na unidade já vem sendo reconhecido, citam um caso de um aluno que se mudou para a cidade e por ouvir falar do bom trabalho realizado na unidade, procurou residir no bairro e matricular o aluno na escola.

Finalizam a entrevista sugerindo assertividade da equipe gestora na valorização profissional, engajando um trabalho mais unificado, com formações para a equipe, sistematização do trabalho entre cobranças, reconhecimento e implicações de consequências.

Após o processo de prospecção de informações, no qual os participantes coadjuvantes foram provocados a desvelar informações basilares para a formação de um *corpus* interessante

à pesquisa, um compilado de inquietações, satisfações, proposições que incrementaram as reflexões da equipe gestora que protagoniza a produção de informações para essa pesquisa nos grupos de discussão.

4.2 As significações ressurtidas dos Grupos de Discussão

Para investigar as significações atribuídas pela equipe gestora acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva foram realizados grupos de discussão com os membros da equipe gestora.

Os grupos de discussão foram realizados em três encontros. No primeiro encontro, foram exploradas questões relacionadas à formação inicial, conteúdos sobre educação inclusiva, o conhecimento dos gestores sobre legislação e políticas públicas voltadas à inclusão, o processo de inserção no cargo, e a formação inicial e continuada para a função. Além disso, discutiram-se as práticas inclusivas adotadas no ambiente escolar.

No segundo, o foco esteve na percepção dos gestores sobre o próprio trabalho na escola. Eles foram levados a refletir sobre suas ações diante da inclusão de alunos com deficiência, considerando aspectos como a inserção desses alunos na unidade, as estratégias de acolhimento, o direcionamento das atividades e o acompanhamento das demandas. Essa abordagem permitiu uma análise reflexiva sobre como as ações da equipe gestora impactam diretamente o processo de inclusão.

Por fim, foram trazidas à tona as falas das entrevistas realizadas com responsáveis, auxiliares de inclusão e professores, subsidiando a reflexão dos gestores. Neste momento eles puderam compreender como seu trabalho era visto pelos membros da comunidade, qual relevância davam ao trabalho deles, assim como as necessidades e expectativas que possuíam em relação ao grupo. Neste momento percebeu-se uma grande análise reflexiva do próprio trabalho realizado, reconhecimento de falhas e possibilidades.

Ressalta-se que a necessidade da pesquisa emerge da experiência profissional da pesquisadora, que exerce a função de diretora da unidade escolar. Os participantes dos Grupos de Discussão foram vice-diretores e coordenadores pedagógicos conforme o Quadro 9. Embora a pesquisadora participe desses grupos, no momento da análise da pesquisa foi feita a opção metodológica em que essas falas não integrariam o *corpus* que compõe os pré-indicadores.

Quadro 9. Caracterização dos vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

Gestores	Qual a sua idade?	Gênero	Há quanto tempo atua na educação básica?	Qual sua função na unidade escolar?	Há quanto tempo exerce essa função?	Há quanto tempo exerce essa função nesta unidade escolar?	Sua formação inicial comtemplou a educação inclusiva?	Tem alguma formação específica para educação inclusiva?
Vice-diretor 1	50 anos	Masculino	Mais de 15 anos	Vice-diretor	7 anos	11 meses	Não	Não
Vice-diretor 2	49 anos	Feminino	Mais de 10 anos	Vice-diretor	4 meses	4 meses	Não	Não
Coordenador 1	47 anos	Feminino	Mais de 15 anos	Coordenador pedagógico	4 anos	4 anos	Não	Não
Coordenador 2	47 anos	Feminino	Mais de 15 anos	Coordenador Pedagógico	6 anos	4 anos	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O grupo de gestores que participa da pesquisa é composto por dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos. Esses profissionais desempenham o papel de planejar, coordenar e acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas e administrativas, promover articulação entre a comunidade e garantir a implementação das políticas públicas e legislações vigentes.

O corpo de gestores da unidade é formado pela maioria do sexo feminino, com faixa etária entre 40 e 50 anos, todos trabalham na educação básica nos cargos de professores ou gestores há mais de 10 anos indicando que possuem experiência consolidada na área educacional.

Em relação à função atual, uma das vice-diretoras encontra-se, provavelmente em fase de adaptação à nova posição, pois exerce o cargo há apenas 4 meses. Por outro lado, os demais gestores possuem maior estabilidade na função, com tempos de exercício entre 4 e 7 anos na unidade estudada ou em outras. Essa diversidade de tempo e atuação na função permite e evidencia vasta experiência que pode ter permitido diferentes perspectivas sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Em contrapartida, a gestora mais nova na função pode agregar ao grupo trazendo olhares mais recentes sobre as práticas adotadas em salas de aula.

Quanto à formação e preparo para o trabalho com a Educação Especial-Inclusiva declararam que em suas formações iniciais não tiveram acesso a essa modalidade, e que mesmo depois, durante a vida profissional, nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com o processo de inclusão. Isso remete a um despreparo anterior dos gestores em relação ao tema,

o que pode apresentar uma lacuna no processo formação representando um desafio na implementação de práticas inclusivas na escola.

Em síntese, a caracterização dos gestores revela um grupo experiente na educação básica, mas com demandas de formação na área de educação inclusiva, o que sugere a necessidade de investimentos para fortalecer o papel da gestão na formação de uma escola inclusiva.

4.2.1 Levantamento dos pré-indicadores e indicadores

A partir do primeiro grupo de discussão, iniciou-se o movimento de produção de informações para constituição dos Núcleos de Significação. No primeiro movimento, após recorrentes leituras do material foram identificados e levantados os pré-indicadores, falas relacionadas ao tema pesquisado que mostraram relevância, aspectos importantes dessas falas que apresentaram sentimentos, contradições, aspectos reflexivos, ênfase em algo importante que permitiram um aprofundamento da realidade (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar, Aranha e Soares, 2021). Os pré-indicadores são constituídos, assim, a partir das falas que apresentaram emoções, afetos, e, portanto, podem conter relevantes significações.

Em seguida, num segundo movimento de análise, foram constituídos os indicadores, partindo da aglutinação dos pré-indicadores, considerando os aspectos de contradição, similaridade e complementação. Os participantes foram identificados como vice-diretor 1 (VC1); vice-diretor 2 (VC2); coordenador pedagógico 1 (CP1) e coordenador pedagógico 2 (CP2). Os três grupos de discussão foram identificados de acordo com o número de encontros, sucessivamente, como GD1, GD2 e GD3.

Após estes movimentos os pré-indicadores e indicadores foram organizados em um quadro (Quadro 10). Esse processo inicial serviu como ponto de partida para a produção das informações.

Quadro 10. Pré-indicadores e indicadores dos Grupos de Discussão 1, 2 e 3.

Pré-indicadores	Indicadores
"Acho importante que o aluno deficiente esteja inserido na sala de aula, no regular com os outros alunos, porque não vejo motivo para ele não estar. Entendeu?" (VC1-G1) "É um fato que, não há muito tempo, os alunos, esses alunos estavam excluídos da escola. Então eu acho extremamente importante que eles sejam incluídos mesmo." (CD1-G1) "Eu também acho extremamente importante. É, eu acho gente que já avançou bastante, mas tem muito ainda para acontecer a inclusão realmente, né?" (CD2-G1)	1. A importância e os impactos da educação inclusiva – visão dos gestores

“Como eu já falei, acho que nunca vai ser ideal, a gente busca o ideal, mas, sim, já percebo e eu acho que esse impacto já é percebido por toda comunidade escolar, pelo número de alunos que a gente tem recebido e pelos elogios que recebemos, eu acho que tem tido uma mudança no olhar. Eu acho que se a gente for falar uma mudança seria essa. O olhar tem mudado para essa situação tem mudado.” (CD1-G2) “Acho que os próprios alunos já aceitam, agem com mais naturalidade. Claro que como já foi dito isso anteriormente, depende da deficiência, da idade [...]. Ah, uma vez aconteceu de uma professora eventual e ela brigar com o aluno porque ele não estava copiando, os alunos da sala imediatamente falaram não professora, ele não cópia, a professora traz para ele pronto.” (CD2-G2) “É, eu vejo uma normalização entre os alunos, eles agem já com muita naturalidade, eles cuidam do outro. A maioria dos alunos de inclusão são protegidos pelos colegas.” (VC2-G2) “Eu não estou me lembrando de ter atendido, por exemplo, nenhum caso de aluno ter vindo reclamar de ter sofrido bullying por conta da sua deficiência, eu não me lembro de já ter atendido caso assim. Eu acho que aqui os alunos tratam os alunos com deficiência com bastante naturalidade, quando tem uma coisa, uma briga entre eles não tem nada a ver com a deficiência.” (VC1-G2) **“**Acho que começamos a investir recursos financeiro há pouco tempo, então conforme a cada ano a gente vai investindo um pouquinho daqui a pouco que vamos ter bastante coisas disponíveis, isso causa impacto positivo.”(CD1-G3) “Eu acredito que o suporte já está bem, consolidado, por conta da escola investir em equipamentos para auxiliar as crianças com deficiência”.(VC2-G3) “Eu acredito que a gente já deu o primeiro passo, já estamos, consolidando essa questão. Agora é continuar investindo e atendendo as necessidades conforme elas forem surgindo.” (CD2-G3)	
“Eu acredito que ela aconteça. Na verdade, os professores, as auxiliares eles fazem o que podem e a gente também” (VC2-G2) “Ela não acontece do jeito que gostaríamos. De repente, o que a gente espera, da forma que a gente espera, mas ela acontece sim, a gente vê certo empenho por parte dos professores em preparar material, atender o aluno. Mas ainda precisa de muitos ajustes” (CD1-G2) “É, acho difícil dizer ela acontece, ela não acontece. Acho que tem coisas aí no meio, eu acho que já avançou bastante; os alunos são aceitos na escola de maneira geral, já não tem mais nenhuma discussão em torno do professor aceitar ou não o aluno [...] acredito que tem coisas para melhorar sim.” (VC1-G2) “Eu também acredito que pode melhorar, porque no mais a gente meio que vai no achismo. A gente acha que está correto do jeito que a gente está fazendo, não tem uma direção. Porque nós não temos orientação enquanto gestores, nem formação, mas ela acontece desse jeito mesmo”. (VC2-G2) “Eu acredito que ela está acontecendo aos poucos, já melhorou muito, mas tem muito pra melhorar. É um trabalho de formiguinha. As pessoas aqui agora estão refletindo mais sobre isso.”(CD2-G2)	2. Educação inclusiva na escola – indicadores de qualidade

“O único indicador que nós temos seria a planilha de notas da secretaria e quando o aluno necessita de inclusão, ali a gente consegue ver o gráfico nessa planilha, ela dá até o gráfico das notas do aluno dentro dos anos. Então a gente sempre mostra pros professores no final do bimestre, quando essa planilha está preenchida a gente tem sempre um momento no HTPC pra falar mostrar essas notas como é que foram” (CD1-G2) “Mas eu acho que ainda falta sim, de repente um relatório, alguma coisa mais específicos pra até para os pais entenderem, porque eu acho que só os dados pra gente são muito claro. Mas pro pai não” (VC2- G2) “Ver o professor dizendo assim esse aluno não está precisando mais de inclusão, de adaptação por exemplo, a gente percebe um avanço já. [...] Então tem coisas que os alunos já estão progredindo e isso é legal. Eu gosto tanto quando os professores contam isso. Mas é só na conversa ali do HTPC, do conselho ou alguma coisa né?” (CD1- G2) “Vemos avanços, sim, em muitos aspectos, mas além da planilha de notas, não temos indicadores sistematizados.” (CD2-G2)	
“A indicação, né!” (VC1-G1) “A indicação ou processo seletivo.” (CD2-G1) “É, ou processo seletivo. Eu no caso eu fiz o processo seletivo há tempos. Aí você passa no processo seletivo, mas a gente sabe muito bem que não é muito levado em conta. Que muitas pessoas são indicadas sem passar pelo processo ou não. Mas no meu caso foi através do processo.” (VC-G1) “No meu caso foi através do processo. Fazer um projeto e apresentar para a banca.” (VC-G2) “Eu em dois mil e dezoito fui convidada ao cargo de coordenação.” (CD1-G1) “Eu também fui convidada para o cargo” (CD2-G1) “Não tem formação. Como vice-diretor não, como diretor, acho que nem como coordenador, eu nunca tive uma formação para isso e nem para outras coisas. Acho que como coordenador tem um pouco mais.” (VC1-G1) “Como coordenador tem mais formações. Mas as formações são posteriores. Não antes do cargo.” (CD1-G1) **“**Não, não. Não tivemos formação sobre inclusão pra assumir o cargo. São posteriores, você assume o cargo, porém ao longo do ano tem várias formações, mas sobre inclusão mais ou menos duas no ano” (CD2- G1) “Não antes, depois, mas não tem um período de formações.” (CD 1-G1) **“**Não, não. Não tivemos formação sobre inclusão pra assumir o cargo. (VC2-G1) “Não tivemos, nunca tive uma formação.” (VC1-G1)	3. Gestão: inserção e formação
“Acho que o gestor tem a questão também da infraestrutura da escola, adequar a escola a eles. Com a modificação da própria infraestrutura da escola, adquirir equipamentos, a escola aqui tem tablet, jogos para que o professor possa usar. [...]. Eu acho que a equipe gestora vice-diretor, diretor trabalha mais nessa área.” (VC1-G1)	4. Mudando o cenário: da teoria à prática – impactos do trabalho da gestão.

“Concordo com ele. Inclusive aqui na escola já tem bastante coisa né? Já foram adquiridos os tablets, jogos, também os cantinhos dos primeiros anos e os jogos no caso do segundo ano.” (VC2- G1) “É exigir, correr atrás pra que esses alunos tenham atendimento individual com auxiliar de inclusão esse também é o papel da direção.” (VC1-G1) “Eu acredito também assim que... se e eu posso usar o exemplo da escola, eu gostaria. [...] Eu vejo que a gente sempre tem que buscar o avanço sempre, melhorias. Mas eu, particularmente gosto do jeito como a gente tem feito. Então, a direção sempre acolhe as mães quando vem, fala, procura saber o histórico do aluno, depois a gente apresenta isso para os professores em HTPC e depois como coordenadora a gente tenta dar o suporte ao professor tentando mostrar como é melhor. Tentar mostrar o melhor caminho para gente atingir a qualidade de ensino desse aluno. Então eu acho que esse é o nosso papel (CD1-G1) “Eu acho que positivo nisso é vontade de querer fazer, esse é o início.” (VC1-G1) “Eu acho que o positivo tem todo o material que já foi adquirido.” (VC2-G1) “A nossa a ideia de inclusão, que é atingir o aluno prioritariamente, tanto que a gente já está meio que virando referência no bairro.” (CD1-G2) “Então a gente tem dois banheiros aqui na escola que são de inclusão para alunos com algum tipo de deficiência motora e esses banheiros estavam muito mal organizados, guardava material de limpeza ali, e lembro de quando eu entrei vi aquilo ali não era adequado criança deficiente aí a gente limpou o banheiro organizou esse é um exemplo simples bem prático, entre outros e isso cabe a equipe gestora.” (VC1- G1) “É esse olhar de andar pela escola, ver alguma coisa que possa dificultar do aluno andar, assim fazer atendimento a esse aluno na questão da infraestrutura.” (VC1-G1) “No meu caso fui trabalhar perto das auxiliares de inclusão, então verificar como que está, se os alunos estão sendo atendidos pelos professores com materiais adequados e adaptados pra atividades que ele precisa fazer, orientação para elas, essa proximidade com elas, acompanhamento do trabalho delas” (VC2- G1) “Eu acho também que é assim verificar que tipos de atividades os professores estão dando, auxiliar se eles estão com dúvida. É então está dando esse auxílio mesmo, esse apoio, esse vínculo com o professor. (CD2-G1) “Sempre que o que o aluno chega, então eu vou lá conhecê-lo me apresento” (CD2- G1) “Lembro uma vez, um exemplo específico que o professor veio me apresentar a atividade adaptada que ele daria e por ele ser de português ele colocou lá assim, famílias silábicas – B com A = BA, B com E = BE... e eu perguntei, mas o que você está dando em sala de aula? Ele disse: estou dando orações subordinadas. Falei OK seu aluno não vai conseguir orações subordinadas, mas ele sabe diferenciar o que é uma oração, que é uma frase? Então vamos começar por aí, então a sua matéria pra ele tem que ser isso ele tem que saber o que é uma oração, daí eu percebi que virou uma chave, que a partir daquele momento, que ele pensou nossa eu posso dar uma atividade relacionada ao conteúdo, e que eu não estava dando achando que ele não era capaz de conseguir, Então, uma coisa que eu vejo agora e	

que eu fico muito feliz é ver os professores tentando aplicar atividades adaptadas que realmente estão relacionados ao assunto que ele está trabalhando naquele bimestre, por exemplo.” (CD1-G1) “Na verdade, isso tudo foi um aprendizado até para a gente. Porque eu também não tinha toda essa amplitude de conhecimento. Então agora quando eu vejo eu consigo dar esse suporte, então eu vejo que eu também evoluo junto com eles, eu consigo até detectar quando uma atividade realmente não está adaptada, por que no começo da coordenação eu não sabia, eu não conseguia perceber. Hoje eu já consigo.” (CD1-G1)	
“Então como a gente já disse. Na coordenação a gente não teve nenhum desse acesso anteriormente. Durante o processo, no período de coordenação, a gente até participa de algumas formações em que esses assuntos foram trazidos até nós, a questão da legislação inclusive, então tenho conhecimento.” (CD1-G1) [...] É... duas. Pelo menos duas vezes ao ano ela acontece, uma no primeiro semestre, uma no segundo. Geralmente são informações repetitivas até. A gente tem acesso a essas leis, que falam da inclusão, tem ali algumas ideias, mas parece que é sempre a mesma coisa. E a impressão que dá é que é sempre se ouve a mesma coisa. (CD1 G1) “Conhecimento, teoria” (CD2-G1) [...] É acho que, as vezes a secretaria muitas vezes confunde formação com informação, eles acham dar a informação é formar a pessoa. (VC1-G1) “Como vice-diretor, você não tem essa formação, na verdade acho que é uma falha da secretaria, não tem formação pra vice-diretor, nem pra diretor nesse sentido. Agora tive acesso, sim, através de outros estudos, por conta, vamos dizer assim.” (VC1- G1) “Sim tive acesso. Mas duas vezes ao ano, são poucas vezes também. Ah, mas não é formação continuada, não é! Não tem continuação (CD2-G 1) “Tenho conhecimento através de estudo né, da graduação você tem um pouco, de pós-graduação, de mestrado acesso a isso, mas é por conta” (VC1-G1) “Sei por que eu fui procurar pra conhecimento próprio, minhas formações, mas não tenho uma formação específica.” (VC2- G1) “ Eu acredito que precisa de formação continuada. Uma vez igual o caso que acontece com os coordenadores uma vez, de duas vezes ao ano. Tem que ser continuada mesmo. Tem que trazer sobre legislação, acha que tem que haver troca de experiência e os professores especialistas conversarem mais, falarem sobre cada aluno. A gente precisa mais disso” (CD2 -GD1) “Porque, por exemplo, como coordenadora, às vezes a gente até tenta buscar essa informação pra passar pros professores. Várias vezes, aqui na escola mesmo já trouxe esse assunto em HTPC. E até com a ajuda das professoras especialistas. Mas, eh uma coisa que a gente sempre vê que que funciona melhor é quando a gente tem a troca de experiência. Então, quando a gente coloca o professor pra mostrar o que ele fez e deu certo isso tem muito mais peso do que a gente apresentar só o conceito teórico, surtem mais efeito porque daí um professor troca com o outro aquilo que usou, aquilo que que deu certo, o tipo de atividade.” (CD1- G1) “E aí o outro já vai escutando, vai pensando poderia dar certo com meu aluno também, só alei não basta, tem que acontecer” (CD2- G1)	5. Gestão, Legislação e políticas públicas: uma lacuna na formação.

“Eu acredito nas boas práticas, não que a informação e teoria não seja importante. Mas eu acho que a troca é muito mais importante.” (CD1-1 - G1) “Acredito nisso, nas trocas, entendeu? Não só entre os professores, mas também quando tem a troca nos HTPCs com as professoras especialistas, professores regulares de sala.” (VC2-G1) “É, eu acho a legislação deve prever tudo Isso daí. Formação, estrutura, às vezes, criar a lei no papel não é que não garante que ele tenha esse direito, é porque a lei não é aplicada. De fato, aplicada. Então assim, você cria a lei depois começa aplicando-a na realidade. Eu acho que ela não está totalmente aplicada na realidade ainda, agora tem que tomar cuidado em achar que a escola não está preparada pra receber o aluno, então vem alguma ideia de que o aluno não pode estar aqui, entendeu? O aluno tem que estar aqui e a escola tem que se adequar a ele não o contrário, eu preparo escola em tudo para depois o aluno vir e se não preparo o aluno não pode vir, então?” (VC1- G1)	
“Eu não vejo como um desafio, eu acho que assim são iguais os outros alunos, os outros alunos também são . Na verdade, podemos dizer que é um desafio os dois alunos, com e sem deficiência. É o desafiador, a educação é um desafio.” (VC1-G2) **“**A inclusão é importante. Porém, eu acho que o desafio com os alunos deficientes bem maiores. E infelizmente a gente ainda não sabe como lidar com tudo isso. Para mim é um desafio.” (VC2 -G2) “Acredito que é um desafio, um grande desafio. A gente não teve formação, a gente vai tentando, o professor vai tentando no dia-a-dia fazer o melhor para eles. (CD2-G2) “Na parte pedagógica o desafio começa com a chegada do aluno, já penso como apresentar o aluno para o professor, como eu posso auxiliar o professor.” (CD1-G2) “Acredito que a inclusão ainda é um assunto delicado, complicado, e desafiador dentro da escola [...] Então eu acredito que a gente ainda tem muito que melhorar nisso, sabe? Em todas as áreas, na equipe gestora também.” (VD2-G3) “Olha, eu não vou dizer que não tem resistência [...] mas os professores estão mais receptivos. [...] antigamente tinha até embates [...] hoje a gente não tem mais esse embate, mas alguns casos são enxergados como fardos, mais uma atividade adaptada, mais um na sala, uma tarefa a mais.” (CD2-G2) “Não temos mais essa resistência do não querer fazer, eu não vejo isso, mas ainda é tido como um fardo, uma tarefa a mais, eu acredito que sim. Muitos querem auxiliares de inclusão para todos os alunos, às vezes é difícil lidar com isso, mas temos que fazer, oferecer ajuda a eles” (VC2-G2) “Eu trabalho mais com os funcionários, limpeza, cozinha, secretaria, inspetores, pessoal do pátio, e eu não vejo isso.” (VC1-G2) “Ninguém diz nada claro, mas eles veem com um fardo sim, mais uma tarefa. Eu ajo com naturalidade nessas situações, o aluno é nosso e vamos atendê-lo.” (CD2-G2)	6. Educação inclusiva é um desafio para a equipe gestora?

“Eu tive uma situação com um professor, precisei orientá-lo em relação às atividades aplicadas. Eu fui confrontada, uma conversa extensa, fui confrontada com muitas leis. Então, o que eu pude fazer, foi pedir ao professor o conteúdo que a turma estava trabalhando, eu montei exemplos de atividades, mostrei a ele. Não era uma resistência a produzir a atividade, ele produziu, mas não de acordo com o que precisava, mas a conversa foi bem acalorada (CD1-G2)	
“Eu acho o papel do gestor importante, assim falando de modo geral ele direciona, acolhe”. (VC1-G2) “Então eu acredito que a gente ainda tem muito que melhorar nisso, sabe? “Em todas as áreas, na equipe gestora também.” (VD 2- G3) “Eu não tomo ciência de que ele chegou, pode ser uma autocrítica nossa, eu nem fico sabendo, talvez com o tempo, é uma falha nossa. Até os nossos alunos com deficiência eu não sei nem dizer quantos são, quem são. Tem aqueles que eu tenho mais contato, os que a gente consegue perceber, principalmente aqueles que têm um tipo de deficiência aparente que você percebe. Isso a gente precisa melhorar bastante.” (VC1- G2) “Enquanto gestora eu descubro pela secretaria falando com as meninas de lá, mas não é sempre, não é sistematizado. Hoje eu posso saber pela secretaria, mas eu que vou procurar saber.” (VC2-G2) **“**Eu não sei se é por causa de estar relacionada à questão pedagógica, mas eu sempre fico sabendo. Sei pela direção ou pela secretaria. Então geralmente esses assuntos chegam para mim.” (CD1- G2) “Por estar envolvida com a parte pedagógica, alguém sempre vem falar para mim, ou a gestão que recebe a mãe ou a secretaria ou a própria mãe.” (CD2-G2) “Depois que eu fico sabendo e falo com a coordenadora, passo o caso para ela, assim ela poderá passar para os professores.” (VC2- G2) “A mãe vem para a escola porque ela mesma pensa ele precisa de alguma ajuda, por insegurança, eu a atendo tentando diminuir a insegurança dela, me colocando à disposição, acolhendo e explicando como é que funciona a escola. Quer dizer eu acho que tem de passar informação para a mãe para tranquilizar, mostrar que a gente tem problema na escola, mas aqui a gente está aqui pra tentar resolver. (VC1-G2) “Acho que quando o pai fala com um de nós já é importante, quando a gente tem esse primeiro contato com a família as primeiras ações ficam direcionadas.” (CD1-G2)	7. A rotina de trabalho da equipe gestora e sua visão sobre o processo de inclusão.
“Ah, ouvir que a nossa escola separava as crianças entre burros e inteligentes é lamentável. Mas que bom que isso foi superado, na fala da mãe parece que foi superado. (CD1- G3) “Acredito que isso é uma opinião da mãe, porque na verdade ninguém garante que isso acontecia na sala de aula, porque eu desconheço esse tipo de coisas. Acredito que isso é uma opinião dela. (VC2- G3) “Ninguém garante que acontecia isso mesmo, pode ser a visão dela pelo que o filho falou, contou para a mãe é a visão dele”. (CD2-G3) “Eu entendo que isso pode ter acontecido lá atrás, mas eu acredito que tem evoluído muito agora. Na nossa visão aqui da escola, de todos os	8. Percepção da inclusão pelo olhar da comunidade sobre críticas ao trabalho

professores, todos os funcionários isso não pode acontecer e não acontece mais na nossa escola" (VC2-G3) "A percepção que ela tem da escola sempre parte de alguma coisa, mesmo que seja da fala da criança, partiu de alguma coisa. Então pode ser que em algum momento, a escola pode ter falhado em algum momento, isso pode ter acontecido." (VC1-G3) **"**Nós não sabemos que isso acontece, a gente não consegue ver tudo, acompanhar tudo e se a mãe não vem reclamar a gente acaba não fazendo nada para melhorar. É triste ouvir isso." (VC2- G3) "Falta um pouco de empatia por parte dos funcionários." (VC2-G3) "É muito triste isso. Pior que eu já presenciei o ocorrido. Eu vi a aluna esperando, a funcionária passou por ela, entrou, não pegou a aluna e nem falou com ela. Na hora eu fui atrás da funcionária, falei com ela e chamei pra falar olha a aluna já chegou, você passou por ela e não pegou. E porque ela tinha acabado de passar pelo portão e não tinha falado nada e deixou-a ali parada."(CD2- G3) "Que ótimo, mais uma falha nossa, né?" (CD2- G3) "Eu não fico surpreso com isso, com a fala das funcionárias. Eu acho que o nosso papel como gestor é fazer a informação chegar no lugar certo. Elas estão sem a informação. Às vezes, a informação não é nem importante para mim, mas é muito importante que eu saiba quem tem que saber aquilo dentro da escola. Eu acho que a gente falha nisso. (VC1- G3) "Ficou falho. Quando fala de inclusão a gente foca no professor, como o centro do processo. A gente voltou o olhar muito para o professor, não para auxiliares de inclusão, mas elas estão ligadas diretamente ao aluno e não nos atentamos a elas." (CD1- G3) Com isso elas se sentem desvalorizadas e isso prejudica o trabalho delas. (VC1- G3) "Elas ficam perdidas sem saber o que é para fazer sem nenhuma informação, imagina como trabalhar assim?" (VC2 –G3) "Nossa, que falha a nossa, uma grande falha nossa. Acredito que tem que mudar, as reuniões com elas não pode ser só para chamar a atenção delas, temos que pensar na organização do trabalho com elas, na entrega das informações corretamente."(VC2 – G3) "Eu acho normal elas esperarem isso de nós, até mesmo por conta da inexperiência delas, esperam que alguém diga o que elas têm que fazer. E acho que é função nossa." (VC1-G3) "Estranho isso, o professor falar que está sendo cobrado, como assim? Está sendo cobrado de algo que é a função dele. Então até parece aluno quando fala que eu só dou bronca nele e não no amigo dele. É a sua função fazer aquilo, você tem que fazer." (VC1- G3) "Mas na verdade ele não sabe o que a gente faz, a gente fala no particular." (CD1-G3) "Imagina a mãe vendo tudo isso acontecendo com o seu filho eu me coloco num lugar e eu também não gostaria." (CD2- G3)	
"Mas que bom que isso foi superado, que essa pratica na fala da mãe parece que foi superado."(CD1- G3).	9. Percepção sob a perspectiva da comunidade sobre

Numa visão geral a maioria elogiou, mas tipo assim agora está bom, que superamos isso. (CD2-G3) Então se essa mãe falou, se isso aconteceu aqui. Agora não tem mais. E como é bom saber que não tem mais isso aqui. (VC2-G3) "Mas como ela disse a maior parte da percepção das mães é positiva, né?" (VC1-G3) "É bom ver esse reconhecimento e a gente acaba sentindo a responsabilidade, porque sempre que falamos de inclusão já pensamos no professor. E foi bom ver a real função da gente, que a gente pode fazer o trabalho acontecer da melhor maneira, é para a gente pensar, deu para ver os erros e acertos. Saber o que eles esperam da gente também auxilia e facilita." (VC2-G3) "Realmente a gente é a porta de entrada, os pais que chegam, vão conversar com a gestão e é a gente que recebe tudo, e depois a interação com professores, auxiliares, funcionários. Parte da gente mesmo." (CD2-G3) "É ficou claro que os professores, os pais e os auxiliares vêm na gestão o suporte. Principalmente os professores, eles reconhecem que é novo para todos nós, que não sabemos tudo, mas que nós somos o suporte. E a gente precisa dar segurança para eles, para os pais, funcionários e alunos. Eles buscam amparo na gente. Por isso que realmente a gente tem que saber e passar as informações corretamente." (CD2- G3) "Eu acho que assim, o que eles falaram, o que eles pensam sobre a gente, sobre o nosso trabalho que a equipe de gestores tem que liderar, tem que incentivar tem que organizar, essas coisas, realmente é esse o nosso papel. A gente não vai estar em todos os lugares, fazer tudo, mas nós vamos organizar e fazer acontecer." (VC1-G3) "Muitas coisas a gente já faz, mas acho que vendo o que eles pensam levam a consciência do nosso trabalho." (VC2-G3)	a função exercida pela equipe gestora: reconhecimento, valorização e expectativa do seu trabalho
"Mas eu acho que vale a pena refletir sobre isso sim, mesmo que a criança fale pra mãe alguma coisa que não é bem aquilo, mas ela não tirou aquilo do nada, alguma impressão ela teve sim." (VC1-G3) "Nós não sabemos que isso acontece, a gente não consegue ver tudo, acompanhar tudo e se a mãe não vem reclamar a gente acaba não fazendo nada para melhorar. É triste ouvir isso. Acredito que a inclusão ainda é um assunto delicado, complicado, e desafiador dentro da escola[...] então eu acredito que a gente ainda tem muito que melhorar nisso, sabe?" (VC2-G3) "Eu acho que envolver mais essas auxiliares nesse processo, dar responsabilidade para elas. Por exemplo chamar elas para participar da conversar com as mães, a gente cria empatia quando a gente conhece a pessoa. Valorizar o trabalho delas." (VC1-G3). "Ainda falando de acolhimento que a direção tem feito, falando de organizar o trabalho, pensando em criar um protocolo para organizar essa acolhida [...]. É bom saber que a direção tem esse olhar e faz esse acolhimento. Mas pensando no que o vice-diretor falou como de repente colocar incluir um ou outro funcionário além da direção." (CD1-G3) **"**É muito interessante, mas aí estamos falando do desenvolvimento do aluno e não sobre a função da auxiliar, a reunião antecipada para explicar a função delas para os pais, já seria suficiente." (VC2-G3)	10. Reflexão sobre a prática e possibilidades de aprimoramento do trabalho

"Eu acho que é uma solicitação delas, agora a gente está ouvindo-as, eu acho extremamente importante, de repente, organizar esse trabalho, uma vez por mês se reunir com os responsáveis e auxiliar para dizer o que está acontecendo." (CD2-G3) "Poderia ser na reunião de pais, fazer separado dos demais pais, porque hoje eles recebem um boletim com nota, só isso. Poderia nessa reunião entregar um relatório, na reunião não dá para conversar e explicar (VC2-G3)." "Eu vejo como sugestão a gente sistematizar essas ações, acho que deveria ser sistematizado. O que faremos passo a passo, por exemplo[...] assim, se ficar sistematizado acho que vai melhorando esse processo pra gente e para todo mundo." (CD1-G3) "Eu acho que todo mundo deve estar envolvido nesse processo para funcionar." (VC1-G3) "Acredito que tem que mudar, as reuniões com elas não pode ser só para chamar a atenção delas, temos que pensar na organização do trabalho com elas, na entrega das informações corretamente, e também pensar numa formação." (VC2-G3) "E nesse ponto eu acho que de repente a professora especialista pode ficar mais próxima delas também. Esse ano a professora especialista ficou muito distante dos professores e das auxiliares também, talvez sistematizar um espaço, um horário para elas também orientarem as auxiliares." (CD1-G3) "Fazer formação com os demais funcionários, escriturário, inspetores e auxiliares de inclusão também, eu até já montei o dos inspetores. Organizar os demais e fazer uma formação geral e depois específica da área, aí dá pra pensar na formação em relação a inclusão." (VC1-G3) "Enquanto os coordenadores estão com os professores, os gestores podem estar com os demais, e contar com a professora especialista nessa área, porque elas têm muito a contribuir com as auxiliares." (CD2-G3) "Por mais que você estude e leia, você vai estar mais preparado do que aquele que não leu, mas o aluno tem suas peculiaridades, temos que conhecer cada um deles." (CD2-G3) "E hoje em dia a gente também está vendo com as matrículas que vai ter mais de uma criança que necessite de auxílio, teremos de duas a três crianças na mesma sala precisando desse auxílio e vai ter só uma auxiliar e uma professora para atender todo mundo, é realmente desafiador da para entender o professor e suas angustias, eles precisam de apoio e auxilio" (VC2-G3) "A professora especialista não é a redentora do mundo, mas dentro da escola devido a falha de formação, falta de conhecimento nós recorremos a ela, mesmo sendo os gestores elas nos orientam e ajudam e os professores buscam o mesmo, falhamos muito em relação as especialistas, em relação ao contato delas com os professores, porque esperar que o professor vá até elas não funcionou, elas ficaram muito longe da sala dos professores" (CD2- G3) "Eu acho que tem que criar uma estratégia para estreitar essa relação som as especialista e professores e auxiliares, talvez um plantão, precisamos pensar." (VC2-G3)	

“Na verdade, a relação delas com os professores é até mesmo complicada, porque elas cobram muito mais do que auxiliam e isso é uma reclamação dos professores. (VC2-G3) “Então nossa função seria estreitar essa relação, fazer essa ponte entre eles.” (VC1-G3) “Eu acho que poderia melhorar essa parte de informação também, porque muitas vezes o aluno chega e nós vamos correr atrás da informação, era assim quando eu era professora. Agora a informação está chegando, mas não organizada e não chega para todo mundo.” (VC2- G3) “Acho que poderíamos esquematizar um documento e todo professor daquele ano assinar tomando ciência, assim não tem erro.” (CD1- G3) “Eu já havia percebido, eu estava na sala de aula até esses dias e me sentia exatamente assim. Porque quem faz recebe o mesmo tratamento que não faz, não muda nada.” Então, o que que acontece você faz o trabalho, é da sua responsabilidade, a gente faz certinho para ajudar o aluno e outro não faz, e não muda nada para ele. (VC2- G3) “Agora o que poderia fazer é já esclarecer o que vai acontecer com aquele que não fez e isso tem que acontecer, vamos orientar, depois encaminhar a direção, fazer ata registro, encaminhar ao supervisor. Já deixa claro as ações. Eu gosto muito dessa ideia, deixar claro o que acontece se você não cumprir sua obrigação. Não pode existir isso do professor não fazer, ficar assim e desmotivar os demais. (VC1-G3) “Mas isso não pode acontecer, o professor ficar sem fazer. Precisamos esclarecer as ações. [...] Vocês passam para gente da direção e a gente pede auxílio para a supervisão. (VC1-G3) “Na verdade, acho que ele quer o reconhecimento do trabalho e talvez tenhamos falhado, podemos fazer apresentação de boas práticas na inclusão. E aí ele talvez sentisse valorizado.” (CD1–G3) É para a gente pensar, deu para ver os erros e acertos. Saber o que eles esperam da gente também auxilia e facilita as nossas ações futuras. (VC2-G3) “A gente tem que pensar nesse reconhecimento daqui para frente.” (CD1-G3) “Então, é bom ver que já está acontecendo a gente mesmo ouvindo isso, vendo tudo isso. Essa organização, a criação de um protocolo vai de encontro ao que a gente foi colocando, da função da equipe gestora, tendo uma escola que tem tudo isso organizado dá para usar com os demais alunos, estando organizado conseguiremos atingir muito mais professores. Quando a gente tem isso organizado podemos atingir outros alunos que não se encaixam nessa situação de inclusão.” (VC1-G3)	
“É bom ver esse reconhecimento e a gente acaba sentindo a responsabilidade, porque sempre que falamos de inclusão já pensamos no professor. E foi um descobrir da real função da gente, que a gente pode fazer o trabalho acontecer da melhor maneira, é para a gente pensar, deu para ver os erros e acertos. Saber o que eles esperam da gente também auxilia e facilita.” (VC2-G3) “Realmente a gente é a porta de entrada, os pais que chegam, vão conversar com a gestão e é a gente que recebe tudo, e depois a interação com professores, auxiliares, funcionários parte da gente mesmo.” (CD1-G3)	11. Tomada de consciência e reconhecimento da sua função no processo de inclusão pelos olhos da comunidade

“É ficou claro que os professores, os pais e os auxiliares vêm na gestão o suporte. Principalmente os professores, eles reconhecem que é novo para todos nós, que não sabemos tudo, mas que nós somos o suporte. E a gente precisa dar segurança para eles, para os pais, funcionários e alunos. Eles buscam amparo na gente. Por isso que realmente a gente tem que passar as informações corretamente. (CD2-G3) “Eu acho que assim, o que eles falaram, o que que eles pensam sobre a gente, sobre o nosso trabalho que a equipe de gestores tem que liderar, tem que incentivar tem que organizar, essas coisas, realmente é esse o nosso papel. A gente não vai estar em todos os lugares, fazer tudo, mas nós vamos organizar e fazer acontecer.” (VC1-G3) “Muitas coisas a gente já faz, mas acho que vendo o que eles pensam levam a consciência do nosso trabalho.” (VC2-G3) “Então, é bom ver que já está acontecendo, a gente ouvindo isso, vendo tudo isso. Organizar e sistematizar o trabalho, fazer um protocolo vai de encontro ao que a gente foi colocando, da função da equipe gestora, tendo uma escola que tem tudo isso organizado dá para usar com os demais alunos, estando organizado conseguiremos atingir muito mais professores. Quando a gente tem isso organizado podemos atingir alunos de inclusão e os que não se encaixam nessa situação de inclusão.” (VC1-G3)	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.2.2 Os núcleos de significação

Por meio desta pesquisa buscou-se uma compreensão mais aprofundada das funções desempenhadas pela equipe gestora no processo de inclusão de alunos com deficiência. Acredita-se que as práticas adotadas por essa equipe têm um impacto direto na oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos. É importante destacar que as funções da equipe gestora podem variar de acordo com o contexto e a realidade de cada escola, levando em consideração suas necessidades específicas.

Partindo das informações coletadas por meio das reflexões críticas e colaborativas dos grupos envolvidos, utilizando os Núcleos de Significação buscou-se uma compreensão para além das aparências na escola em seu cotidiano, buscando possibilidades de organização e gestão que estejam alinhadas com a inclusão da pessoa com deficiência. O objetivo foi criar um ambiente propício para situações de aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal, promovendo a transformação do ambiente escolar por meio da gestão compartilhada.

No movimento subsequente à sistematização dos indicadores, a constituição dos núcleos de significações foi procedida , os indicadores foram articulados e compuserem os Núcleos de Significação. Nestes movimentos, considerou-se questões, temas, inquietações que se relacionavam com o problema da pesquisa. Estes movimentos constam no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11. Indicadores e Núcleos de Significação.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
3 - Gestão: inserção e formação. 5 - Gestão, legislação e políticas públicas: Uma lacuna na formação. 1 - A importância e os impactos da educação inclusiva – visão dos gestores.	1 - Quem é a equipe gestora frente à educação inclusiva?
6 - Educação inclusiva é um desafio para a equipe gestora? 7 - A rotina de trabalho da equipe gestora e sua visão sobre o processo de inclusão. 4 - Mudando o cenário: da teoria à prática – impactos do trabalho da gestão. 2 - Educação inclusiva na escola – indicadores de qualidade.	2 - Desafios da educação inclusiva na rotina da equipe gestora: Impactos e indicadores de qualidade.
8 - Percepção da inclusão pelo olhar da comunidade sobre críticas ao trabalho. 9 - Percepção do olhar da comunidade sobre a função exercida pela equipe gestora: reconhecimento, valorização e expectativa do seu trabalho. 10 - Reflexão sobre a prática e possibilidades de aprimoramento do trabalho. 11 - Tomada de consciência e reconhecimento e da sua função no processo de inclusão pelos olhos da comunidade.	3 - Da visão da comunidade escolar sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na unidade à conscientização de responsabilidades da equipe gestora acerca de suas funções para a transformação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4.3 Análise intranúcleos

4.3.1 Núcleo 1 - Quem é a equipe gestora frente à educação inclusiva? *"Só a lei não basta, tem que acontecer". (CD2-G1)*

Ao falarmos sobre educação inclusiva, notadamente sobre a inclusão de alunos com deficiência nas unidades regulares de ensino, imediatamente voltamos o olhar para o trabalho do professor, visto que este atua diretamente com o aluno em sala e pensamos que de seu trabalho dependerá o sucesso ou fracasso escolar deste aluno. Entretanto, esta pesquisa volta seu olhar aos gestores escolares, buscando compreender a sua função nesse processo e, para isso, foram analisadas as significações desses gestores acerca desse papel. Iniciamos o movimento de análise, partindo de apontamentos feitos pelos gestores que evidenciavam aspectos relacionados à inserção do professor ao cargo de gestor, formação inicial e continuada para o cargo, acesso e conhecimento das legislações e políticas públicas para se garantir os

direitos dos alunos com deficiência e a forma com que o gestor enxerga e valoriza a educação inclusiva percebendo impactos dela na escola.

O Núcleo foi composto pelos indicadores: “3 - Gestão: inserção e formação”, “5 - Legislações e políticas públicas de inclusão - acesso e conhecimento para garantia de direitos” e “1 - A importância e os impactos da educação inclusiva- visão dos gestores”.

O processo de análise iniciou-se a partir da articulação dos indicadores que resultou numa organização destinada a revelar e objetivar a essência dos conteúdos expressos pelos participantes; as falas foram articuladas por semelhança, complementaridade ou contradição. Assim, foi possível perceber processos em andamento que denotam transformações e contradições a partir da apreensão das significações. Este núcleo expressa pontos fundamentais e centrais que trouxeram implicações para os participantes da pesquisa, que os envolveram emocionalmente e que revelaram suas determinações constitutivas (Aguiar; Ozella, 2006).

Inicialmente observou-se que a inserção dos gestores ocorreu de três maneiras: indicação, convite e processo seletivo, como pode-se perceber a seguir:

> *A indicação, né! (VC1-G1)*
>
> *A indicação ou processo seletivo. (CD2-G1)*
>
> *É, ou processo seletivo. Eu no caso eu fiz o processo seletivo há tempos. Aí você passa no processo seletivo, mas a gente sabe muito bem que não é muito levado em conta. Que muitas pessoas são indicadas. Mas no meu caso foi através do processo. (VC1-G1)*
>
> *No meu caso foi através do processo. Fazer um projeto e apresentar para a banca. (VC2-G2)*
>
> *Eu em dois mil e dezoito fui convidada ao cargo de coordenação. (CD1-G1)*
>
> *Eu também fui convidada para o cargo (CD2-G1)*

As falas dos participantes, ressaltam que para assumir os cargos de confiança, a indicação e o convite podem levar ao favorecimento de alguns candidatos no processo de escolha, não levando em conta a competência e experiência do professor para exercer o cargo de gestão.

Lück (2009) aponta uma série de competências e habilidades que um gestor necessita para exercer sua função, dentre elas conhecimentos e habilidades técnicas que podem ser aprendidas e mensuradas. Existem outras relacionadas às características de personalidade e comportamento empregadas no processo de liderança. Ela enfatiza que essas características não são inerentes às pessoas, mas, sim, são expressões de desempenho que se manifestam a partir

do empenho da pessoa em exercitá-las. É nesse sentido que, talvez, se justifique a escolha muitas vezes ser feita por indicação ou convite, visto que não existe um tempo determinado para que a pessoa desenvolva características de liderança e comportamental após a indicação.

As falas dos vice-diretores indicaram que após serem convidados, indicados ou passarem pelo processo seletivo, não recebem nenhuma formação inicial para exercer o cargo, tampouco formação continuada. Recebem apenas informações de natureza técnica, administrativa, financeira e de indicadores de desempenho escolar. Já os coordenadores indicaram que não tiveram formação para iniciar na função, mas que recebem formações durante o ano; mas formações para a educação inclusiva são, em média, apenas duas por ano.

> *Não tem formação. Como vice-diretor não, como diretor não, acho que nem como coordenador, eu nunca tive uma formação para isso e nem para outras coisas. Acho que como coordenador tem um pouco mais*. (VC1-G1)

> *Não, não. Não tivemos formação sobre inclusão pra assumir o cargo. São posteriores, você assume o cargo, porém ao longo do ano tem várias formações, mas sobre inclusão mais ou menos duas no ano.* (CD2- G1)

No que tange à formação, evidenciou-se que os vice-diretores não têm formação alguma, nem inicial nem continuada, inclusive para a educação inclusiva. Já os coordenadores durante o ano recebem essa formação, porém acham que são poucas e incipientes. Nesse sentido, promover formação para a equipe gestora parece ser necessário, mas mais importante que promover ações dessa natureza, seja pensá-las e organizá-las no contexto e necessidades da realidade da escola, considerando as suas particularidades e demandas.

Magalhães (2021) defende um modelo de formação que se opõe àquelas consideradas como algo pronto e que abordam aspectos genéricos e superficiais da prática educativa, que se afastam da realidade vívida e complexa da escola e do entorno, que não levam em conta as características da comunidade, ou seja, que são postas de cima para baixo atendendo a meros dispositivos legais. A fala da pesquisadora aponta uma realidade presente no contexto dos participantes, seja na ausência de formações ou em formações incipientes, que se afastam das necessidades objetivas e candentes da cotidianidade, especialmente as relacionadas à sua atividade profissional. Isso fica mais evidente nas falas:

> *[...] É... duas. Pelo menos duas vezes ao ano ela acontece, uma no primeiro semestre, uma no segundo. Geralmente são informações repetitivas até. A gente tem acesso a essas leis, que falam da inclusão, tem ali algumas ideias, mas parece que é sempre a mesma coisa. E a impressão que dá é que é sempre isso, ouve a mesma coisa. (CD1 G1)*

> *Conhecimento, teoria... (CD2-G1)*
>
> *[...] É acho que, as vezes a secretaria, muitas vezes, confunde formação com informação, eles acham dar a informação é formar a pessoa. (VC1-G1)*

Nascimento *et al.* (2020) indica que a formação deve ter como foco o profissional da educação, que atua de forma participativa e protagonista, que leva em conta que o gestor ou professor não seja um mero receptor de informações. Essa formação deve considerar um indivíduo com pensamento crítico, que dialoga, reflete, interpreta, infere e produz conhecimentos no âmbito profissional, adequando-os as necessidades, pautadas nas realidades presentes em seus contextos sociais e de atuação profissional.

Quando questionados a respeito de acesso e conhecimento sobre as legislações e políticas públicas da educação especial, os gestores voltaram, novamente, ao assunto da falta de formação ou da formação inadequada oferecida pela Secretaria de Educação. Indicam a formação como algo fundamental e necessário para propiciar a oferta de um serviço de qualidade, revelando essa questão como uma precariedade inconcebível. As falas revelam também que os gestores exercem a função baseados nos conhecimentos adquiridos de forma autônoma, em cursos superiores, cursos livres e de pós-graduação. E a fala de um dos membros da equipe gestora aponta que conhecer a legislação e receber formação sobre ela é fundamental para o processo de inclusão.

> *Como vice-diretor, você não tem essa formação, na verdade acho que é uma falha da secretaria, não tem formação pra vice-diretor, nem pra diretor nesse sentido. Agora tive acesso, sim, através de outros estudos, por conta, vamos dizer assim [....] através de estudo né, da graduação você tem um pouco, de pós-graduação, de mestrado acesso a isso, mas é por conta (VC1-G1)*
>
> *Sim tive acesso. Mas duas vezes ao ano, são poucas vezes também. Ah, mas não é formação continuada, não é! Não tem continuação (CD2-G 1)*
>
> *Sei por que eu fui procurar pra conhecimento próprio, minhas formações, mas não tenho uma formação específica. (VC2- G1)*
>
> *Eu acredito que precisa de formação continuada [...] tem que trazer sobre legislação, acho que tem que haver troca de experiências. [...] a gente precisa disso. (CD2-G1)*
>
> *Aí o outro já vai escutando, vai pensando poderia dar certo com meu aluno também. (CD2-G1)*

Nas falas seguintes foram aprofundadas questões sobre as legislações, os participantes citam que as leis preveem formação, estrutura, atendimento, o problema é que a lei não é de fato aplicada. Eles entendem que essa situação não é motivo para o aluno estar fora da escola

por acreditar que ela ainda não está preparada, mas, sim, que a escola deve ir se adequando às necessidades conforme forem surgindo.

> *Só a lei não basta, tem que acontecer*. (CD2-G1)

> *É, eu acho a legislação deve prever tudo Isso daí. Formação, estrutura, às vezes, criar a lei no papel não é que não garante que ele tenha esse direito, é porque a lei não é aplicada. [...] Eu acho que ela não está totalmente aplicada na realidade ainda, agora tem que tomar cuidado assim, em achar que a escola não está preparada pra receber o aluno, então vem alguma ideia de que o aluno não pode estar aqui, entendeu? O aluno tem que estar aqui e a escola tem que se adequar a ele, não o contrário.* (VC1- G1)

Apesar das lacunas apresentadas pelos gestores no processo de formação que recebem ou da falta delas, e sobre as garantias previstas em lei que não saem do papel, quando questionados sobre o que pensavam sobre a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, eles apresentaram respostas que demonstraram que todos acreditam na educação inclusiva, em sua importância e o quanto ela tem poder transformador quando se acredita no potencial de cada um.

> *Acho importante que o aluno deficiente esteja inserido na sala de aula, no regular com os outros alunos, porque não vejo motivo para ele não estar. Entendeu? (VC1-G1)*

> *É um fato que, não há muito tempo, os alunos, esses alunos estavam excluídos da escola. Então eu acho extremamente importante que eles sejam incluídos mesmo. (CD1-G1)*

> *Eu também acho extremamente importante. É, eu acho gente que já avançou bastante, mas tem muito ainda para acontecer a inclusão realmente, né? (CD2-G1)*

Os gestores apontam repercussões positivas no processo de inclusão de alunos com deficiência ao longo dos tempos. Hoje os alunos com deficiência são recebidos na escola e, de uma maneira geral, isso tem acontecido de forma bastante apropriada, fruto de um processo inclusivo, social, cultural, histórico, que entre os alunos praticamente não acontecem situações em que a deficiência é motivo de qualquer conflito; ao contrário, muitas vezes são até apoiados por colegas. Evidenciam que o olhar da escola em relação à educação inclusiva tem mudado, e que é a partir da escola, da educação que proporciona essa mudança na forma de olhar para as pessoas com deficiência que isso pode transformar uma sociedade toda. A legislação garante o direito, a escola o assegura e essas mudanças na forma de perceber o outro serão levadas para a vida em sociedade, contribuindo para um mundo mais justo e igualitário.

> *Como eu já falei, acho que nunca vai ser ideal, a gente busca o ideal, mas, sim, já percebo e eu acho que esse impacto já é percebido por toda comunidade escolar, pelo número de alunos que a gente tem recebido e pelos elogios que recebemos, eu acho que tem tido uma mudança no olhar. Eu acho que se a gente for falar uma mudança seria essa. O olhar tem mudado para essa situação*. (CD1-G2)

> *Acho que os próprios alunos já aceitam, agem com mais naturalidade. [...]Ah, uma vez aconteceu de uma professora eventual brigar com o aluno porque ele não estava copiando, os alunos da sala imediatamente falaram não professora, ele não cópia, a professora para ele pronto.* (CD2-G2)

> *É, eu vejo uma normalização entre os alunos, eles agem já com muita naturalidade, eles cuidam do outro. A maioria dos alunos de inclusão são protegidos pelos colegas*. (VC2-G2)

> *Eu não estou me lembrando de ter atendido, por exemplo, nenhum caso de aluno ter vindo reclamar de ter sofrido bullying por conta da sua deficiência, eu não me lembro de já ter atendido caso assim. Eu acho que aqui os alunos tratam os alunos com deficiência com bastante naturalidade, quando tem uma coisa, uma briga entre eles não tem nada a ver com a deficiência.* (VC1-G2)

Empregando a categoria historicidade, ao analisar o processo de transformação da unidade escolar, revela-se um caminho, não como uma sequência de fatos, mas, sim, como o desenvolvimento das atividades humanas e suas transformações, sabendo que a realidade ali apreendida não está acabada, mas, sim, em constante processo de transformação (Aguiar, Machado 2016).

Outra repercussão positiva destacada pelos gestores foi a questão dos recursos financeiros investidos na educação inclusiva na escola, os quais permitiram a compra de materiais específicos para atender esses alunos; essa ação também foi colocada como positiva fazendo parte das ações transformadoras que causaram impactos positivos. Isso realmente mostra que a equipe tem voltado seu olhar para esse público buscando atendê-los em suas necessidades.

> *Acho que começamos a investir recursos financeiro há pouco tempo, então conforme a cada ano a gente vai investindo um pouquinho daqui a pouco que vamos ter bastante coisas disponíveis, isso causa impacto positivo. (CD1-G3)*

> *Eu acredito que o suporte já está bem, consolidado, por conta da escola investir em equipamentos para auxiliar as crianças com deficiência. (VC2-G3)*

> *Eu acredito que a gente já deu o primeiro passo, já está, os consolidando essa questão. Agora é continuar investindo e atendendo as necessidades conforme elas forem surgindo. (CD2-G3)*

A fala da participante CD1 mostra que essas ações dos gestores e, consequentemente, dos professores e funcionários, já são percebidas por toda a comunidade escolar, inclusive houve um aumento na demanda por matrículas desses alunos e pelos elogios que a escola tem recebido

> *[...] já percebo e eu acho que esse impacto já é percebido por toda comunidade escolar, pelo número de alunos que a gente tem recebido e pelos elogios que recebemos, eu acho que tem tido uma mudança no olhar. Eu acho que se a gente for falar uma mudança seria essa. O olhar tem mudado para essa situação. (CD1-G2)*

Considerando as significações apreendidas, esses gestores que estão frente à educação inclusiva na unidade escolar são pessoas que, apesar da lacuna na "formação", compreendem a importância da inclusão dos alunos com deficiência e com necessidades específicas como benéfico não só para os alunos, mas para todos os envolvidos no processo, como uma possibilidade de mudança na sociedade. Eles têm buscado conhecimento de maneira autônoma e suas práticas têm incitado transformações na cultura escolar, principalmente no que diz respeito à diversidade e inclusão dos alunos com deficiência e necessidades específicas, e, também, na forma como os recursos são destinados para que a inclusão escolar de fato seja efetivada. Essas ações têm sido motivo de reconhecimento por parte da comunidade.

4.3.2 Núcleo 2 - Desafios da educação inclusiva na rotina da equipe gestora: impactos e indicadores de qualidade *"Acredito que a inclusão ainda é um assunto delicado, complicado e desafiador dentro da escola [...] Então eu acredito que a gente ainda tem muito que melhorar nisso, sabe? Em todas as áreas, na equipe gestora também". (VC2-G3)*

O Núcleo 2 foi composto pelos indicadores: "6- Educação Inclusiva é um desafio para a equipe gestora?", "7- A rotina de trabalho da equipe gestora e sua visão sobre o processo de inclusão", "4- Mudando o Cenário: da teoria à prática - impactos do trabalho da gestão" e "2- Educação Inclusiva na escola: indicadores de qualidade".

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, documento que rege o nosso país, surgiram leis, decretos, portarias e resoluções que tratam a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Entretanto, mesmo após mais de 30 anos da promulgação desse documento, percebe-se que esse processo acontece a passos lentos. Na rede estudada o cenário não é diferente: no ano de 2009 encerraram-se as atividades das chamadas salas de recurso II em que se matriculavam alunos considerados com deficiências severas. Até esse ano, os alunos com deficiência estavam na escola regular, porém segregados em salas destinadas a eles. A partir desse ano, os alunos das salas de recursos foram matriculados em salas regulares

junto aos demais, entretanto, não houve um preparo do ambiente, tão pouco alguma formação ou orientação aos gestores e professores, assim esse processo de inclusão passou a ser um desafio para toda a escola.

No processo de análise desse núcleo, buscou-se identificar se após 15 anos dessa transição, a educação inclusiva continuava sendo um desafio para os gestores, como era sua rotina do trabalho e como percebiam o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. Outro ponto relevante foi compreender como ocorreu e ainda ocorrem as mudanças desse cenário indo da teoria à prática e, desta, à teoria, em um movimento dialético continuado, assim como entender em que medida e de que maneira a percepção do gestor sobre os impactos em que seu trabalho era determinante nesse processo e se havia na escola, de forma identificável e significativa, algum indicador de qualidade desse trabalho.

Em se tratando de a educação inclusiva ser ou não um desafio, percebeu-se contradição na fala dos gestores: aqueles que ficam mais próximo ao trabalho pedagógico ainda veem a inclusão de alunos com deficiência como um grande desafio; já os que trabalham mais próximo dos funcionários e da organização da escola percebem que o desafio acontece com todos os alunos independentemente de deficiência.

> *Eu acho que o desafio com os alunos deficientes bem maiores. E infelizmente a gente ainda não sabe como lidar com tudo isso. Para mim é um desafio. (VC2 -G2)*
>
> *Acredito que é um desafio, um grande desafio. A gente não teve formação, a gente vai tentando, o professor vai tentando no dia a dia fazer o melhor para eles. (CD2-G2)*
>
> *Na parte pedagógica o desafio começa com a chegada do aluno, já penso como apresentar o aluno para o professor, como eu posso auxiliar o professor. (CD1-G2)*
>
> *Eu não vejo como um desafio, eu acho que assim são iguais os outros alunos, os outros alunos também são. Na verdade, podemos dizer que é um desafio os dois alunos, com e sem deficiência. É o desafiador, a educação é um desafio." (VC1-G2)*
>
> *Acredito que a inclusão ainda é um assunto delicado, complicado, e desafiador dentro da escola [...] então eu acredito que a gente ainda tem muito que melhorar nisso, sabe? Em todas as áreas, na equipe gestora também. (VC2-G3)*

Percebe-se a preocupação dos gestores, não só com a possibilidade de o aluno estar na escola, mas também que esses alunos possam se beneficiar do processo de ensino-aprendizagem comprometido com a formação na perspectiva inclusiva, assim como com todas as demais

estratégias colocadas em curso que contribuam para a inclusão escolar e social de todos. Entretanto, nem todos os gestores voltam-se da mesma forma para a atividade pedagógica, ficando claro que ainda existe na gestão escolar a separação entre a atividade administrativa e a pedagógica (Medeiros *et al*., 2024).

Esse modo de agir e pensar ainda carrega as marcas da administração escolar entendida, de modo geral, como algo fragmentado, linear e racional estabelecido de fora para dentro das unidades escolares. Isso fica evidente na fala do gestor quando questionado se a educação inclusiva era um desafio para ele, se ainda havia resistências do grupo em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola.

> *Eu trabalho mais com os funcionários, limpeza, cozinha, secretaria, inspetores, pessoal do pátio, e eu não vejo isso. (VC1-G2)*

Aspecto relevante nesta análise, é que esses funcionários citados acima pelo gestor, não lidam diretamente com esses alunos e não carregam a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, visto que durante as atividades extraclasses, como no caso dos intervalos, eles seguem acompanhados apenas pelas auxiliares de inclusão. Talvez seja por isso que eles não percebam a educação inclusiva como desafio.

Já os demais gestores, além de verem a inclusão de alunos com deficiência como um desafio, conforme falas acima, percebem existir resistência a esse processo, não mais uma resistência explícita, mas sim uma "resistência velada".

> *Olha, eu não vou dizer que não tem resistência [...], mas os professores estão mais receptivos. [...] antigamente tinha até embates, como eu não trabalho [...] hoje a gente não tem mais esse embate, mas alguns casos são enxergados como fardos, mais uma atividade adaptada, mais um na sala, uma tarefa a mais." (CD2- G2)*

> *Não temos mais essa resistência do não querer fazer, eu não vejo isso, mas ainda é tido como um fardo, uma tarefa a mais, eu acredito que sim. Muitos querem auxiliares de inclusão para todos os alunos, as vezes é difícil lidar com isso, mas vamos dizendo que temos que fazer, oferece ajuda e ajudar eles. (VC2-G2)*

A equipe gestora, muitas vezes fica em situações conflitantes com os professores que ainda apresentam essa "resistência velada" por ver o aluno com deficiência como um fardo. A fala da gestora também revela exaustão, insatisfação, limitação, com frases como "o que eu pude fazer". Isso pode indicar que os gestores também estejam sobrecarregados necessitando de apoio e respaldo da Secretaria de Educação.

> *Eu tive uma situação com um professor, precisei orientá-lo em relação às atividades aplicadas. Eu fui confrontada, uma conversa extensa, fui confrontada com muitas leis. Então, o que eu pude fazer, foi pedir ao professor o conteúdo que a turma estava trabalhando, eu montei exemplos de atividades, mostrei a ele. Não era uma resistência a produzir a atividade, ele produziu, mas não de acordo com o que precisava, mas a conversa foi bem acalorada. (CD1-G2)*

Talvez as falas dos gestores revelem necessidades de adequação do sistema escolar: será que o professor não olha para esse processo como um fardo, uma tarefa a mais, por se sentir sobrecarregado? Os gestores revelam em suas falas que oferecem ajuda, que buscam apoiar o professor, mas seria isso suficiente? O gestor está preparado para isso? O número de alunos por sala permite ao professor desenvolver um acompanhamento apropriado a esses alunos? O processo de inclusão vem acontecendo ao longo dos anos e, historicamente, percebem-se grandes evoluções, mas será que essa não seria a hora de rever algumas questões? Será que essa resistência não é contra o sistema e não contra a equipe gestora e os alunos?

Em relação à postura dos professores podemos inferir que essa resistência apresentada de maneira sutil, em que o aluno com deficiência é posto como um fardo, pode demonstrar a insatisfação com o sistema que sobrecarrega o professor com questões burocráticas; aponta, por isso, falta de condições de trabalho. Assim, possivelmente a resistência não é ao aluno e à equipe gestora, mas, sim, com o sistema e o ambiente alineado, ressaltando a necessidade de mudanças na educação. Como afirmam Aguiar e Machado:

> Quando se afirma a necessidade de transformação da educação, busca-se indicar a importância de incrementar processos de desalienação e de constituição de práticas as quais permitam ao homem romper com a pseudoconcreticidade e com a desmistificação ideológica de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. Como afirma Mészáros (2004b) "o homem alienado não se apropria de sua essência total como um homem total, mas limita sua atenção à esfera do cotidiano, da simples utilidade. Isso provoca extremo empobrecimento dos sentidos humanos" (Aguiar; Machado, 2016, p. 182).

O gestor tem uma rotina de trabalho, seja ela ligada ou não ao processo pedagógico, é bastante agitada e a demanda de trabalho é grande. Aparentemente eles compreendem a importância do seu trabalho no processo de inclusão de alunos com deficiência, mas evidenciam que há muitas falhas em seus papéis e muita coisa que precisa ser melhorada.

> *Eu acho o papel do gestor importante, assim falando de modo geral ele direciona, acolhe. (VC1-G2)*

> *Então eu acredito que a gente ainda tem muito que melhorar nisso, sabe? Em todas as áreas, na equipe gestora também. (VC 2- G3)*

Não há uma rotina sistematizada no trabalho com os alunos com deficiência: após receber uma matrícula nova e identificar o discente, as secretárias informam alguém da gestão, mas nem todos ficam sabendo. Aquele que recebe a informação acaba passando só para as coordenadoras que orientam os professores.

> *Eu não tomo ciência de que ele chegou, pode ser uma autocritica nossa, eu nem, não fico sabendo, talvez com o tempo, é uma falha nossa. Até os nossos alunos com deficiência eu não sei nem dizer quantos são, quem são. Tem aqueles que eu tenho mais contato, os que a gente consegue perceber, principalmente aqueles que têm um tipo de aparente que você percebe. Isso a gente precisa melhorar bastante. (VC1- G2).*
>
> *[...]. Hoje eu posso saber pela secretaria, mas eu que vou procurar saber. (VC2-G2).*
>
> *Eu não sei se é por causa de estar relacionada à questão pedagógica, mas eu sempre fico sabendo. Sei pela direção ou pela secretaria. Então geralmente esses assuntos chegam para mim. (CD1-G2).*
>
> *Muitas vezes, o próprio responsável é quem procura o gestor para informar a situação e solicitar auxílio. (CD2-G2)*
>
> *A mãe vem para a escola porque ela mesma pensa ele precisa de alguma ajuda, por insegurança, eu a atendo tentando diminuir a insegurança dela, me colocando à disposição, acolhendo e explicando como é que funciona a escola. (VC1-G2)*
>
> *Acho que quando o pai fala com um de nós já é importante, quando a gente tem esse primeiro contato com a família as primeiras ações ficam direcionadas. (CD1-G2)*

Embora tenham identificado falhas em seu trabalho, os gestores evidenciaram que, ao longo do tempo, a escola tem experimentado mudanças positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência. Atualmente, já é possível perceber impactos resultantes da mudança de pensamento sobre o assunto. Quando a equipe gestora se concentra na inclusão desses alunos, reconhecendo e entendendo a importância de seu papel nesse processo, as mudanças ocorrem e se tornam visíveis.

> *[...] Eu vejo que a gente sempre tem que buscar o avanço sempre, melhorias. Mas eu, particularmente gosto do jeito como a gente tem feito. Então, a direção sempre acolhe as mães quando vem, fala, procura saber o histórico do aluno, depois a gente apresenta isso para os professores em HTPC e depois como coordenadora a gente tenta dar o suporte ao professor tentando mostrar como é melhor. Tentar mostrar o melhor caminho para gente atingir a qualidade de ensino desse aluno. Então eu acho que esse é o nosso papel (CD1-G1)*

> *Acho que o gestor tem a questão também da infraestrutura da escola, adequar a escola a eles. Com a modificação da própria infraestrutura da escola, adquirir equipamentos, a escola aqui tem tablet, jogos para que o professor possa usar. [...]. Eu acho que a equipe gestora vice-diretor, diretor trabalha mais nessa área. (VC1-G1)*

> *Sempre que o que o aluno chega, então eu vou lá conhecê-lo me apresento (CD2- G1)*

> *É esse olhar de andar pela escola, ver alguma coisa que possa dificultar do aluno andar, assim fazer atendimento a esse aluno na questão da infraestrutura. (VC1-G1)*

> *No meu caso fui trabalhar perto das auxiliares de inclusão, então verificar como que está, se os alunos estão sendo atendidos pelos professores com materiais adequados e adaptados pra atividades que ele precisa fazer, orientação para elas, essa proximidade com elas, acompanhamento do trabalho delas" (VC2- G1)*

Assim, o processo de inclusão tem acontecido, ultrapassando barreiras educacionais e atitudinais, superando os desafios. A equipe tem vivenciado grandes transformações e aprendizado, e a escola tem se tornado referência no bairro.

> *A nossa a ideia de inclusão, que é atingir o aluno prioritariamente, tanto que a gente já está meio que virando referência no bairro. (CD1-G2).*

> *Na verdade, isso tudo foi um aprendizado até para a gente. Porque eu também não tinha toda essa amplitude de conhecimento. Então agora quando eu vejo eu consigo dar esse suporte, então eu vejo que eu também evoluo junto com eles, eu consigo até detectar quando uma atividade realmente não está adaptada, por que no começo da coordenação eu não sabia, eu não conseguia perceber. Hoje eu já consigo. (CD1-G1).*

Lançando mão da categoria mediação, compreendemos que a transformação vivenciada pelos participantes ocorre através da relação que o homem estabelece com o meio, transformando a realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela. É nesta relação de mediação que o homem se apropria da história ao mesmo tempo em que a constitui. Assim, a mediação só se efetiva por meio de ações concretas (Aguiar; Ozella, 2006).

Essencialmente, apresentando contradições, as falas revelam que o processo de inclusão acontece, mas que não é como gostariam, como acreditam que deveria ser e têm consciência da situação: "estão tentando", "estão fazendo" "como podem", segundo a gestora, demonstrando que não depende só deles, dos funcionários e professores, a inclusão escolar precisa de um olhar que abarque, catalise e organize os outros olhares, pois a inclusão escolar é responsabilidade de todos, todos os olhares e ações são fundamentais para que o processo de inclusão ocorra. Não basta apenas a iniciativa e comprometimento de sujeitos isolados ou somente do gestor. Há que

se ter a participação de todos sob uma batuta organizativa e preocupada com a formação continuada de todos. Aí percebemos notadamente que as discussões sempre retornam para a falta de formação, orientação e apoio do e ao gestor.

> *Eu acredito que ela aconteça. Na verdade, os professores, as auxiliares eles fazem o que podem e a gente também (VC2-G2)*
>
> *Ela não acontece do jeito que gostaríamos. De repente, o que a gente espera, da forma que a gente espera, mas ela acontece sim, a gente vê certo empenho por parte dos professores em preparar material, atender o aluno. Mas ainda precisa de muitos ajustes (CD1-G2)*
>
> *É, acho difícil dizer ela acontece, ela não acontece. Acho que tem coisas aí no meio, eu acho que já avançou bastante; os alunos são aceitos na escola de maneira geral, já não tem mais nenhuma discussão em torno do professor aceitar ou não o aluno [...] acredito que tem coisas para melhorar sim. (VC1-G2)*
>
> *Eu também acredito que pode melhorar, porque no mais a gente meio que vai no achismo. A gente acha que está correto do jeito que a gente está fazendo, não tem uma direção. Porque nós não temos orientação enquanto gestores, nem formação, mas ela acontece desse jeito mesmo. (VC2-G2)*

Analisando essa última fala em que a gestora relata que vai fazendo no achismo, do jeito que acha que é, pois não recebe orientação nem formação, vemos uma demonstração de que os gestores enfrentam inúmeras situações de desafios com alto grau de complexidade. Para Lück (2009), o trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências. Essa diversidade torna-se um desafio para o gestor: de um lado há essa multiplicidade de competências e, de outro, enfrentam uma dinâmica de situações que exigem desdobramentos desafiadores ao gestor. Assim, é necessário considerar fundamental a formação de gestores em um processo continuado e em serviço, além de programas especiais destacadamente concentrado em temas específicos no que concerne ao arcabouço teórico-metodológico exigido pelo processo de inclusão escolar. Este a rede pesquisada não oferta aos gestores.

Em relação à maneira como era acompanhado o desenvolvimento desses alunos, a forma em que era apresentada aos pais e se havia indicadores de qualidade desse ensino inclusivo, os gestores perceberam que não haviam se preocupado com isso até então, ficando apenas com uma planilha de notas e relatos de professores, mas nada possível de ser mensurado. Essa realidade também foi observada na pesquisa de Vilaronga e Mendes (2014), em que apontam o debate acerca da inclusão escolar como um assunto recorrente em nosso país, principalmente pelo aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares e pela falta de indicadores para monitorar esse processo.

> *O único indicador que nós temos seria a planilha de notas da secretaria e quando o aluno necessita de inclusão, ali a gente consegue ver o gráfico nessa planilha, ela dá até o gráfico das notas do aluno dentro dos anos. Então a gente sempre mostra pros professores no final do bimestre, quando essa planilha está preenchida a gente tem sempre um momento no HTPC pra falar mostrar essas notas como é que foram (CD1-G2)*
>
> *Mas eu acho que ainda falta sim, de repente um relatório, alguma coisa mais específicos até para os pais entenderem, porque eu acho que só os dados pra gente são muito claros. Mas pro pai não (VC2- G2)*
>
> *Ver o professor dizendo assim esse aluno não está precisando mais de inclusão, de adaptação, por exemplo, a gente percebe um avanço já. [...] Então tem coisas que os alunos já estão progredindo e isso é legal. Eu gosto tanto quando os professores contam isso. Mas é só na conversa ali do HTPC, do conselho ou alguma coisa né? (CD1- G2)*
>
> *Vemos avanços, sim, em muitos aspectos, mas além da planilha de notas, não temos indicadores sistematizados. (CD2-G2)*

Na análise do núcleo 2, percebeu-se que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, veio acontecendo ao longo dos anos e mais efetivamente nessa rede desde 2009. Há uma rotina exaustiva na demanda de trabalho do gestor escolar, e ainda há resquício de uma educação em que a administração escolar está dissociada do pedagógico. Dentro dessa demanda de trabalho, a educação inclusiva acontece não da maneira como deveria, existindo grandes lacunas nesse processo, a questão ainda é um desafio para o gestor que tem enfrentado uma resistência velada da sua equipe quando se trata das questões pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno do aluno. Entretanto, os gestores observam mudanças ocorrendo, percebendo o processo de inclusão para além da teoria, e os impactos que têm causado nesse cenário, assim como a relevância de seu papel nesse processo. Outro fato importante é que percebem avanços no desenvolvimento dos alunos, mas ainda não há nada que documente os avanços.

4.3.3 Núcleo 3 - Da visão da comunidade escolar sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na unidade à conscientização de responsabilidades da equipe gestora acerca de suas funções para a transformação: *"Nós não sabemos que isso acontece, a gente não consegue ver tudo, acompanhar tudo e se a mãe não vem reclamar a gente acaba não fazendo nada para melhorar. É triste ouvir isso". (VC2- G3)*

O Núcleo 3 foi composto pelos indicadores: "8 – Percepção da inclusão pelo olhar da comunidade sobre críticas ao trabalho.", "9 – Percepção do olhar da comunidade sobre a função exercida pela equipe gestora: reconhecimento, valorização e expectativas do seu trabalho." "10 – Reflexão sobre a prática e possibilidade de aprimoramento do trabalho." e "11 – Tomada de consciência e reconhecimento de sua função no processo de inclusão pelos olhos da

comunidade".

Para a análise das significações dos gestores acerca de sua função no processo de inclusão de alunos com deficiência, foi de fundamental importância as entrevistas feitas com os participantes coadjuvantes, pois permitiram que os gestores pudessem conhecer a percepção da comunidade escolar. Muitas vezes, precisamos sair do nosso campo de visão e analisar a situação pelo campo de visão do outro para compreender as lacunas que, muitas vezes, não conseguimos perceber da nossa posição. Assim, esse núcleo expressa as reações, sentimentos e emoções sentidas pelos participantes ao terem a possibilidade de conhecer o outro lado da inclusão escolar em sua escola.

Conforme já explicado no núcleo anterior, a inclusão dos alunos com deficiência em salas regulares nesta rede aconteceu de maneira abrupta, sem preparo algum, tanto para professores como para gestores. Desde então, a escola vem passando por diversos processos buscando aprimorar o atendimento desses alunos.

Em todos os grupos de discussão os gestores relataram as dificuldades enfrentadas e a percepção de que o processo de inclusão não ocorre da forma que deveria ser. Kassar, Lockmann e Rebelo (2023) apontam que essas dificuldades não devem ser tratadas de maneiras simplistas, uma vez que se configuram como fenômenos complexos, marcados por contradições e características históricas decorrentes de políticas, apresentando limitações que podem ser ampliadas ou mitigadas por questões econômicas e interesses políticos. Não obstante, apesar dessas dificuldades, os gestores continuam a buscar melhorias e têm obtido êxitos em diversas áreas e a instituição, por conta disso, tem se tornado uma referência no bairro.

Ao ouvir as falas dos participantes coadjuvantes, surgiram diversos sentimentos e emoções levando os gestores a profunda reflexão sobre sua prática e o quanto ela é relevante para se ter uma escola realmente inclusiva e de qualidade, assim como perceber que a comunidade reconhece a importância dos gestores nesse processo.

Nas entrevistas com os coadjuvantes, "pais ou responsáveis", houve relatos de grandes falhas ocorridas na unidade em relação aos alunos com deficiência. Uma responsável relatou que antes não havia inclusão na escola, que os alunos eram separados entre burros e inteligentes, que seu filho ficava no grupo dos burros. Sobre esse aspecto Kassar, Lockmann e Rebelo (2023) relembram que, com a política de 2008, vários municípios encerraram formas de atendimento oferecido por instituições públicas, alegando que essas formas não estariam de acordo com a Educação Inclusiva e concentram seus atendimentos nas salas de recursos multifuncionais, nem sempre com recursos materiais e humanos adequados. Então, em nome de uma "Educação Inclusiva", municípios aproveitaram para "enxugar a máquina" pública, encerrando

atendimentos especializados. De forma análoga à transição ocorrida nessa rede, os alunos com deficiência foram alocados nas salas regulares, porém, sem formação direcionada aos professores, gestores e funcionários. O relato da responsável expõe que a "inclusão" muitas vezes não passa da "exclusão disfarçada de inclusão" caracterizada por sua natureza perversa.

Ao ouvir a exposição feita pela responsável, os gestores relataram:

> *Ah, ouvir que a nossa escola separava as crianças entre burros e inteligentes é lamentável. Mas que bom que isso foi superado, na fala da mãe parece que foi superado (CD1- G3)*
>
> *Acredito que isso é uma opinião da mãe, porque na verdade ninguém garante que isso acontecia na sala de aula, porque eu desconheço esse tipo de coisas. Acredito que isso é uma opinião dela. (VC2- G3)*
>
> *Ninguém garante que acontecia isso mesmo, pode ser a visão dela pelo que o filho falou, contou para a mãe é a visão dele. (CD2-G3)*
>
> *Eu entendo que isso pode ter acontecido lá atrás, mas eu acredito que tem evoluído muito agora. Na nossa visão aqui da escola, de todos os professores, todos os funcionários isso não pode acontecer e não acontece mais na nossa escola. (VC2-G3)*
>
> *A percepção que ela tem da escola sempre parte de alguma coisa, mesmo que seja da fala da criança, partiu de alguma coisa. Então pode ser que em algum momento, a escola pode ter falhado em algum momento, isso pode ter acontecido. (VC1-G3)*
>
> *Nós não sabemos que isso acontece, a gente não consegue ver tudo, acompanhar tudo e se a mãe não vem reclamar a gente acaba não fazendo nada para melhorar. É triste ouvir isso. (VC2- G3)*

A concepção dos gestores a respeito da problemática apontada pela responsável são construídas a partir das suas concepções pessoais, ou seja, sobre aquilo que acreditam, revelando as suas subjetividades, sentimentos, afetos, valores e crenças, e, não, por um fato que realmente foi observado a partir de um acompanhamento das atividades que ocorreram na escola, revelando o distanciamento entre o gestor e as atividades escolares, assim como a falta comunicação e de aproximação com a família. Para explicar esse movimento, recorre-se a categoria subjetividade. É necessário compreender que essa categoria:

> [...] decorre das duas categorias fundamentais de constituição do humano, a consciência e a atividade. Essa categoria refere-se ao reconhecimento da subjetividade agregada à realidade social; a realidade tem múltiplas determinações, que incluem a presença de sujeitos e sua subjetividade em sua constituição; uma subjetividade que não fica encapsulada no indivíduo, mas que se espraia nas objetivações das produções humanas, ou seja, uma dimensão subjetiva da realidade (Furtado *et al.,* 2022, p. 34).

É nesse sentido que a práxis comanda a relação de apossamento sobre a natureza, que não se pode afirmar ainda como uma relação consciente. É a práxis, com fins e finalidades específicas (caráter teleológico), que irá determinar e expandir a consciência. Assim, práxis e consciência constituem o conjunto que estabelece o trabalho como função central dos atributos da espécie humana (*i.e.,* processos de hominização) e, por consequência, da humanização. Ao mesmo tempo constitui a singularidade, que permite o reconhecimento de si, mais especificamente no campo da Psicologia Sócio-histórica, permite o reconhecimento do ser social. Já a categoria atividade é outro elemento de ligação na constituição humana, pois a consciência se configura por meio do trabalho e da práxis, esta como ação humana sobre a natureza e trabalho como condição social de produção da humanidade. Não existe consciência sem a práxis humana, que é entendida com base em uma finalidade da mesma forma que não existe trabalho, no sentido da transformação consciente do meio ou da natureza, sem essa práxis socialmente orientada (Lukács *apud* Furtado *et al.*, 2022).

Um gestor aponta que o fato ocorreu no passado e não acontece mais; nesse momento foi apresentado um relato que aconteceu recentemente na escola: uma responsável citou que sua filha precisa ser levada até a sala e, muitas vezes, fica de 10 a 15 minutos esperando; a funcionária, às vezes, chega para levá-la e não olha pra a menina, não a cumprimenta e não fala com ela, apenas empurra a cadeira como se a menina não fosse uma pessoa. A responsável diz:

> *Porque é a pessoa com deficiência, a pessoa sempre vem na frente, é uma pessoa que está com deficiência, não é a deficiência que está carregando uma pessoa. E às vezes as pessoas agem como se fosse ao contrário, porque tipo chega e já vai empurrando a cadeira, não cumprimenta, não fala com ela.* RESP 1 (E1-17/07)

A partir da fala da responsável identifica-se a presença de capacitismo na unidade escolar, em que corpos que não se ajustam ao conceito de "normalidade" são muitas vezes desvalorizados e marginalizados baseando-se num modelo médico que ainda permeia nossos pensamentos, perpetuando falsas concepções de realidade, levando à percepção de que pessoas com deficiência são inferiores se comparadas à idealização de integridade corporal (Magalhães, 2022). Os gestores reagiram conforme as falas:

> *Falta um pouco de empatia por parte dos funcionários. (VC2-G3)*
>
> *É muito triste isso. Pior que eu já presenciei o ocorrido. Eu vi a aluna esperando, a funcionária passou por ela, entrou, não pegou a aluna e nem falou com ela. Na hora eu fui atrás da funcionária, falei com ela e chamei pra falar: "olha, a aluna já chegou, você passou por ela e não pegou". (CD2-G3)*

> *Que ótimo, mais uma falha nossa, né? (CD2- G3)*
>
> *Imagina a mãe vendo tudo isso acontecendo com o seu filho eu me coloco num lugar e eu também não gostaria. (CD2- G3)*

Nesse momento, percebemos uma contradição entre aquilo que o gestor não acredita que ocorre na sua unidade escolar e o que ainda está presente na realidade, parece que o gestor entra em contato com uma situação, aquela que causa um desvelamento da realidade e que proporciona a oportunidade de refletir e analisar o cenário real, identificando falhas, principalmente na comunicação entre gestores, visto que um deles presencia a situação, intervém imediatamente, mas deixa de compartilhar o ocorrido com os demais, para que todos tenham conhecimento e possam analisar a situação e buscar soluções. Isso pode ocorrer devido as inúmeras atividades desenvolvidas pelos gestores, entretanto faz-se necessário voltar o olhar para situações como essa que caracterizam o capacitismo na equipe que trabalha diretamente com os alunos com deficiência evidenciando a falta de formação e orientação para as auxiliares de inclusão.

Ainda nesse sentido, pode-se levantar a questão da organização e comunicação entre a equipe gestora como um elemento fundamental para ações dentro da escola, incluindo as atividades inclusivas.

Apesar das situações apontadas acima, a responsável pelo aluno "que ficava na fileira dos burros" relatou que hoje a situação é diferente, que agora seu filho é atendido satisfatoriamente, que teve um bom desenvolvimento e que hoje não precisa mais de acompanhamento de auxiliar de inclusão, que consegue acompanhar a turma. Outras responsáveis também demostraram satisfação com o atendimento da escola. Nesse momento houve um certo alívio para os gestores.

> *Mas que bom que isso foi superado, que essa pratica na fala da mãe parece que foi superado.(CD1- G3).*
>
> ***N**uma visão geral a maioria elogiou, mas tipo assim agora está bom, que superamos isso. (CD2-G3)*
>
> *Então se essa mãe falou, se isso aconteceu aqui. Agora não tem mais. E como é bom saber que não tem mais isso aqui. (VC2-G3)*
>
> *Mas como ela disse a maior parte da percepção das mães é positiva, né? (VC1-G3)*

Essa reação satisfatória dos gestores mostra o entendimento de que ainda não é como deveria, como gostariam, mas percebem que houve a superação de desafios ao longo das

iniciativas inclusivas tomadas.

As participantes coadjuvantes “auxiliares de inclusão” revelaram que em nenhum momento tomam ciência sobre qualquer coisa do aluno com deficiência, ou sobre as atribuições de seu trabalho, apenas são direcionadas para as salas e precisam trabalhar com o aluno, muitas vezes não sabem a deficiência e as características da criança, tampouco recebem orientação para trabalhar, reduzindo suas funções a tarefas mecanicistas que não necessitam de conhecimento teórico no exercício de seu trabalho. Partindo dessa realidade expressada, a reflexão dos gestores foi:

> *Eu não fico surpreso com isso, com a fala das funcionárias. Eu acho que o nosso papel como gestor é fazer a informação chegar no lugar certo. Elas estão sem a informação. Às vezes, a informação não é nem importante para mim, mas é muito importante que eu saiba quem tem que saber aquilo dentro da escola. Eu acho que a gente falha nisso. (VC1- G3)*
>
> *Ficou falho. Quando fala de inclusão a gente foca no professor, como o centro do processo. A gente voltou o olhar muito para o professor, não para auxiliares de inclusão, mas elas estão ligadas diretamente ao aluno e não nos atentamos a elas. (CD1- G3)*
>
> *Com isso elas se sentem desvalorizadas e isso prejudica o trabalho delas. (VC1- G3)*
>
> *Elas ficam perdidas sem saber o que é para fazer sem nenhuma informação, imagina como trabalhar assim? (VC2 –G3)*
>
> *Nossa, que falha a nossa, uma grande falha nossa. Acredito que tem que mudar, as reuniões com elas não pode ser só para chamar a atenção delas, temos que pensar na organização do trabalho com elas, na entrega das informações corretamente. (VC2 – G3)*
>
> *Eu acho normal elas esperarem isso de nós, até mesmo por conta da inexperiência delas, esperam que alguém diga o que elas têm que fazer. E acho que é função nossa. (VC1-G3)*

Nesse momento os gestores retomam a consciência sobre a importância da comunicação dentro do cenário educacional, percebem que uma das funções do gestor nesse processo é fazer com que a informação chegue a quem precisa para que possa desenvolver seu trabalho. Percebem que deixaram de focar no trabalho das auxiliares de inclusão, voltando seu olhar para os professores quando se fala em inclusão escolar, mas que elas estão diretamente ligadas ao trabalho com esses alunos. Durante as discussões os próprios gestores já foram indicando os caminhos necessários para mudanças e melhorias no atendimento educacional inclusivo.

O terceiro grupo de participantes coadjuvantes, “os professores”, voltaram-se mais para as ações da equipe gestora, relatando que existe mais cobrança que apoio, mas a crítica mais relevante foi para o posicionamento dos gestores em relação aos professores que não realizam

as ações necessárias para que o ensino inclusivo aconteça. Esse posicionamento dos gestores causa desmotivação aos professores que se dedicam, visto que a educação inclusiva demanda essa dedicação, tempo e trabalho para além do ordinário, pois envolve questões singulares desse universo para as quais não existe um manual, mas uma gama de procedimentos básicos, de investigações nem sempre fáceis de realizar, de apropriações didático-pedagógicas que são apenas possibilidades de ensino-aprendizagem criadas para serem experienciadas na sala de aula. Indicaram também o "excesso de cobrança e a falta de reconhecimento do trabalho deles". Nesse momento percebe-se uma tensão nos gestores

> *"Estranho isso, o professor falar que está sendo cobrado, como assim? Está sendo cobrado de algo que é a função dele. Então até parece aluno quando fala que eu só dou bronca nele e não no amigo dele. É a sua função fazer aquilo, você tem que fazer." (VC1- G3)*
>
> *"Mas na verdade ele não sabe o que a gente faz, a gente fala no particular." (CD1-G3)*

Dois aspectos podem ser percebidos: o primeiro diz respeito ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores, quando algo deixa de ser cumprido, o gestor, sem expor o servidor, desenvolve um trabalho com foco na conscientização e colaboração entre os grupos. Já o segundo, se refere ao desconhecimento, por parte dos professores, das atividades realizadas pela gestão, sobre esse processo. Ao acessar essa realidade os gestores buscam soluções e relatam:

> *Eu já havia percebido, eu estava na sala de aula até esses dias e me sentia exatamente assim. Porque quem faz recebe o mesmo tratamento que quem não faz, não muda nada. Então, o que que acontece você faz o trabalho, é da sua responsabilidade, a gente faz certinho para ajudar o aluno e outro não faz, e não muda nada para ele. (VC2- G3)*
>
> *Agora o que poderia fazer é já esclarecer o que vai acontecer com aquele que não fez e isso tem que acontecer, vamos orientar, depois encaminhar a direção, fazer ata registro, encaminhar ao supervisor. Já deixa claro as ações. Eu gosto muito dessa ideia, deixar claro o que acontece se você não cumprir sua obrigação. Não pode existir isso do professor não fazer, ficar assim e desmotivar os demais. (VC1-G3)*
>
> *Mas isso não pode acontecer, o professor ficar sem fazer. Precisamos esclarecer as ações. [...] Vocês passam para gente da direção e a gente pede auxílio para a supervisão. (VC1-G3)*
>
> *Na verdade, acho que ele quer o reconhecimento do trabalho e talvez tenhamos falhado, podemos fazer apresentação de boas práticas na inclusão. E aí ele talvez sentisse valorizado. (CD1–G3)*

O caminho que os gestores apontam é o de registro e encaminhamento para instâncias

superiores (como encaminhamento para supervisão e comitê de ética), os resultados dessas medidas não são apontados. Além disso esses gestores buscam orientar e incentivar a conscientização e o trabalho colaborativo entre os grupos. Devido à ausência de documentos legais, que possam regulamentar as ações inclusivas educacionais no âmbito de atribuições dos gestores, cabe perguntar: será que os gestores não poderiam demonstrar mais reconhecimento e valorização ao trabalho dos bons profissionais e o compartilhamento das experiências bem-sucedidas e assim promover maior engajamento e contribuir para um melhor desempenho dos docentes? Como estratégia para transformar essa realidade, recorremos a Lück (2009) que aborda de forma coerente os aspectos de motivação e avaliação do desempenho:

> Toda pessoa tem necessidade de alcançar sucesso e assumir responsabilidades como condição de elevação de sua autoimagem e identidade social e profissional. Também tem necessidade de reconhecimento pelo esforço e trabalho diferenciado que realiza, assim como necessita ter perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento [...] Apesar de essas necessidades serem inerentes ao ser humano, o contrário da sua orientação pode ocorrer, em ambientes escolares em que não sejam reconhecidas, não sejam valorizadas e não estejam organizadas para atendê-las de forma a canalizá-las em proveito de todos e do bom desempenho educacional. É o que acontece em escolas burocratizadas, onde o cumprimento de formalidades é mais importante; onde faltam parâmetros orientadores do desempenho [...] a avaliação de desempenho é um processo contínuo, dinâmico e sistemático de construção de conhecimento sobre como ocorre o desempenho profissional, na perspectiva da evolução da organização da escola, dos serviços prestados em todas as áreas de atuação e em especial, nas atividades de ensino−aprendizagem. [...] A avaliação de desempenho na escola é um fator de valoração da gestão, do trabalho docente e dos demais segmentos escolares, voltados para a qualidade da formação e aprendizagem dos alunos. (Lück, 2009, p. 84-90).

Ademais, outras reflexões foram surgindo ao longo da discussão e conforme as falas dos participantes coadjuvantes (auxiliares de inclusão, pais ou responsáveis e professores) foram sendo apresentadas: os gestores refletiram sobre possibilidades de aprimoramento de seu trabalho, colocando diversas possibilidades de mudanças e melhorias.

> *Eu acho que envolver mais essas auxiliares nesse processo, dar responsabilidade para elas. Por exemplo chamar elas para participar da conversar com as mães, a gente cria empatia quando a gente conhece a pessoa. Valorizar o trabalho delas. (VC1-G3).*
>
> *Ainda falando de acolhimento que a direção tem feito, falando de organizar o trabalho, pensando em criar um protocolo para organizar essa acolhida [...]. É bom saber que a direção tem esse olhar e faz esse acolhimento. Mas pensando no que o vice-diretor falou como de repente colocar incluir um ou outro funcionário além da direção. (CD1-G3)*
>
> *Eu acho que é uma solicitação delas, agora a gente está ouvindo-as, eu acho*

> *extremamente importante, de repente, organizar esse trabalho [...] (CD2-G3)*
>
> *Poderia ser na reunião de pais, fazer separado dos demais pais, porque hoje eles recebem um boletim com nota, só isso. (VC2- G3)*
>
> *Eu vejo como sugestão a gente sistematizar essas ações, acho que deveria ser sistematizado. O que faremos passo a passo, por exemplo[...] assim, se ficar sistematizado acho que vai melhorando esse processo pra gente e para todo mundo. (CD1-G3)*
>
> *Eu acho que todo mundo deve estar envolvido nesse processo para funcionar. (VC1-G3)*
>
> *Fazer formação com os demais funcionários, escriturário, inspetores e auxiliares de inclusão também[...]. (VC1-G3)*
>
> *E hoje em dia a gente também está vendo com as matrículas que vai ter mais de uma criança que necessite de auxílio, teremos de duas a três crianças na mesma sala precisando desse auxílio e vai ter só uma auxiliar e uma professora para atender todo mundo, é realmente desafiador dá para entender o professor e suas angústias,8 eles precisam de apoio e auxilio (VC2-G3)*
>
> *A professora especialista não é a redentora do mundo, mas dentro da escola devido a falha de formação, falta de conhecimento nós recorremos a ela, mesmo sendo os gestores elas nos orientam e ajudam e os professores buscam o mesmo, falhamos muito em relação as especialistas, em relação ao contato delas com os professores (CD2- G3)*
>
> *Então nossa função seria estreitar essa relação, fazer essa ponte entre eles. (VC1-G3)*
>
> *Eu acho que poderia melhorar essa parte de informação também, porque muitas vezes o aluno chega e nós vamos correr atrás da informação, era assim quando eu era professora. Agora a informação está chegando, mas não organizada e não chega para todo mundo. (VC2- G3)*
>
> *É para a gente pensar, deu para ver os erros e acertos. Saber o que eles esperam da gente também auxilia e facilita as nossas ações futuras. (VC2-G3)*
>
> *A gente tem que pensar nesse reconhecimento daqui para frente.(CD1-G3)*
>
> *Então, é bom ver que já está acontecendo a gente mesmo ouvindo isso, vendo tudo isso. Essa organização, a criação de um protocolo vai de encontro ao que a gente foi colocando, da função da equipe gestora, tendo uma escola que tem tudo isso organizado dá para usar com os demais alunos, estando organizado conseguiremos atingir muito mais professores. Quando a gente tem isso organizado podemos atingir outros alunos que não se encaixam nessa situação de inclusão. (VC1-G3)*

Os participantes coadjuvantes (auxiliares de inclusão, pais ou responsáveis e professores) também expressaram que entendem o cargo do gestor como líderes, incentivadores e organizadores nesse processo, para eles cabe aos gestores fazerem com que as legislações e

políticas públicas se cumpram. Assim como muitas vezes, os gestores enxergam os professores como principais protagonistas da inclusão escolar, a comunidade escolar enxerga o gestor como a peça central de um quebra-cabeça, aquele que liga as demais peças, fazendo com que todas as outras se encaixem. Como se fosse a engrenagem principal, que faz com que todas as outras engrenagens se movimentem. Os responsáveis depositam nos gestores a confiança de que seus filhos serão atendidos em sua necessidade, os funcionários acreditam que terão o apoio e orientação para realizarem seus trabalhos, assim como esperam reconhecimento por parte dos gestores. Ficou evidente que todos compreendem que o processo de inclusão é algo que vem sendo construído e até mesmo os gestores apresentam dificuldades nesse processo, talvez por falta de formação e de orientação conforme relatos.

> *É bom ver esse reconhecimento e a gente acaba sentindo a responsabilidade, porque sempre que falamos de inclusão já pensamos no professor. E foi um descobrir da real função da gente, que a gente pode fazer o trabalho acontecer da melhor maneira, é para a gente pensar, deu para ver os erros e acertos. Saber o que eles esperam da gente também auxilia e facilita. (VC2-G3)*
>
> *Realmente a gente é a porta de entrada, os pais que chegam, vão conversar com a gestão e é a gente que recebe tudo, e depois a interação com professores, auxiliares, funcionários parte da gente mesmo. (CD1-G3)*
>
> *É ficou claro que os professores, os pais e os auxiliares vêm na gestão o suporte. Principalmente os professores, eles reconhecem que é novo para todos nós, que não sabemos tudo, mas que nós somos o suporte. E a gente precisa dar segurança para eles, para os pais, funcionários e alunos. Eles buscam amparo na gente. Por isso que realmente a gente tem que passar as informações corretamente. (CD2-G3)*
>
> *Eu acho que assim, o que eles falaram, o que eles pensam sobre a gente, sobre o nosso trabalho que a equipe de gestores tem que liderar, tem que incentivar tem que organizar, essas coisas, realmente é esse o nosso papel. A gente não vai estar em todos os lugares, fazer tudo, mas nós vamos organizar e fazer acontecer. (VC1-G3)*
>
> *Então, é bom ver que já está acontecendo, a gente ouvindo isso, vendo tudo isso. Organizar e sistematizar o trabalho, fazer um protocolo vai de encontro ao que a gente foi colocando, da função da equipe gestora, tendo uma escola que tem tudo isso organizado dá para usar com os demais alunos, estando organizado conseguiremos atingir muito mais professores. Quando a gente tem isso organizado podemos atingir alunos de inclusão e os que não se encaixam nessa situação de inclusão. (VC1-G3)*
>
> *Muitas coisas a gente já faz, mas acho que vendo o que eles pensam levam a consciência do nosso trabalho. (VC2-G3)*

Diante dessas falas os gestores tiveram a oportunidade de compreender e conscientizar-se das expectativas de sua comunidade escolar, bem como da confiança que esta deposita neles.

Esse momento permite ao gestor reavaliar e refletir sobre o seu papel, o que pode ser observado nas falas como: “ver o que eles pensam nos levam à consciência do nosso trabalho” e “deu para ver os erros e acertos. Saber o que eles esperam da gente também auxilia e facilita.” O que reforça a relevância da gestão democrática e participativa que valoriza a voz da comunidade, delega responsabilidades e promove um trabalho colaborativo. Capellini e Mendes (2007) entendem que o processo de reflexão e discussão sobre a prática por si só não é suficiente para efetivarem mudanças, mas ele é indispensável para se criarem outras condições, sem as quais as mudanças não acontecem, como perceber a transformação como uma necessidade individual e coletiva, criar o hábito de observar e estudar as próprias ações (discutir e avaliar dados com o grupo), estudar alternativas de ações, experimentá-las e avaliá-las individual e coletivamente.

Na análise do Núcleo 3, foi proporcionado aos gestores a oportunidade de conhecer as diversas dimensões da inclusão de alunos com deficiência em sua escola, a partir da perspectiva de sua comunidade. Nesse processo, os gestores foram expostos a situações que, muitas vezes, lhes passavam despercebidas. Tal momento permitiu a reflexão sobre suas práticas, algumas delas assertivas e outras não. Observou-se que, apesar de não receberem qualquer tipo de formação continuada ou em serviço por parte da Secretaria de Educação, e de não disporem de documentos específicos da rede que abordem suas funções relacionadas à inclusão de alunos com deficiência, os gestores têm realizado seu trabalho de maneira satisfatória. De maneira geral, a comunidade reconhece esse esforço e confia nas ações desenvolvidas por eles.

4.4 Análise internúcleos

A análise internúcleos evidenciou desafios e lacunas na formação dos gestores: em todos os núcleos foi destacada a falta de formação formal ou continuada para os gestores como um grande obstáculo, sejam elas relacionadas à gestão propriamente dita ou em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Ao se tornarem diretores ou vice-diretores por indicação ou processo seletivo os gestores assumem a função e não é ofertado formação para o cargo. As coordenadoras pedagógicas recebem formação posterior e há algumas formações sobre o tema da inclusão, porém teóricas e descontextualizadas. Entende-se a falta de formação ou formação inadequada como a questão central identificada por essa pesquisa como a fragilidade que dificulta o desenvolvimento do trabalho do gestor com inclusão de alunos com deficiência na rede regular e a oferta de ensino de qualidade.

Sobre a formação dos gestores escolares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) traz em seu artigo 64 a formação para os profissionais de educação com foco em

administração, planejamento, supervisão e orientação educacional. Esta deve ocorrer no curso de graduação em pedagogia ou em níveis de pós-graduação:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

O gestor da rede pesquisada é o professor que assumiu essa função, entende-se que além da formação inicial exigida pela legislação ele carrega consigo as experiências profissionais; entretanto, a lacuna relatada por eles diz respeito à formação institucionalizada para atender às demandas exigidas em seu cotidiano.

Apesar da ausência de formação institucionalizada, os gestores demonstraram clara disposição para buscar conhecimento de maneira autônoma, pois compreendem a importância da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e, assim, têm adaptado suas práticas partindo de inciativas próprias. Essa autonomia do gestor é destacada nos núcleos 2 e 3, em que, embora sem suporte formal da Secretaria de Educação, os gestores se empenham de maneira satisfatória perante o olhar da comunidade nesse processo de inclusão. A busca por aprendizado contínuo evidenciou características positivas dos gestores como pessoas engajadas com a inclusão e em promover mudanças dentro da unidade escolar por compreenderem a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular como benéfica não só para os alunos, mas para todos os envolvidos no processo, como possibilidade de mudança na sociedade. Assim os gestores demonstraram autonomia e comprometimento nas práticas inclusivas.

A transição dos alunos com deficiência das salas especiais para as regulares aconteceu de maneira abrupta na rede para professores, gestores e alunos. Gestores vêm trabalhando sem uma diretriz clara e objetiva e, ao longo dos anos, vêm enfrentando diversas situações como a resistência velada dos professores à educação inclusiva, à inserção de alunos com deficiência nas salas regulares. Mesmo não sendo objeto dessa pesquisa, evidenciou-se que, muitas vezes isso pode ocorrer devido à grande demanda de trabalho dos professores em sala de aula, como salas superlotadas, falta de formação e de apoio. Essa resistência apresentou-se como um obstáculo significativo para os gestores, parece ser um ponto de tensão enfrentado por eles, necessitando de ressignificação, pois essa resistência não está diretamente ligada ao trabalho dos gestores e sim com as condições de trabalho e ambiente alienado. Apesar disso, os gestores descrevem ter ações que parecem ter sido capazes de provocar mudanças positivas como indicado no núcleo 2.

A formação inicial e continuada, bem como a infraestrutura para o ensino são bases para uma prática pedagógica de qualidade. As possiblidades para melhor atender alunos com deficiência, podem ser ampliadas por meio da colaboração entre os professores da educação comum e especial. Quando se fala em infraestrutura, cabe ressaltar que existem situações relacionadas às condições de trabalho, em que os gestores e docentes são "sufocados" pela burocracia, por tarefas e projetos impostos pelo sistema educacional, fato que não permite realizar seu trabalho com base na reflexão, assim suas ações visam o cumprimento de tarefas se distanciando dos objetivos relativos à formação crítica, inclusiva e emancipatória. Por esse motivo, a inclusão escolar deve ser considerada um processo, baseado em ações e planejamentos colaborativos, respeitando a quantidade de alunos por sala, a infraestrutura da escola, tanto em termos físicos como de recursos humanos, bem como a formação continuada em serviço. Para isso, é necessária que uma mudança radical de filosofia e reestruturação da escola e do sistema escolar seja construída, impactando em outras mudanças mais específicas, mas fundamentais nas grades curriculares, práticas pedagógicas, formação continuada dos professores (Capellini; Mendes, 2007), etc.

Cabe destacar que a formação inicial possui limites, pois os conhecimentos advindos das licenciaturas ainda serão consolidados na prática pedagógica, ou seja, dependem dessa experiência. Ao ingressar na Secretaria Municipal de Educação, a responsabilidade sobre a formação continuada passa a ser da instituição, conforme preceitua a LDBEN, no parágrafo 1º, do artigo 62, que prevê: "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada e a capacitação dos profissionais de magistério** (Brasil, 1996 n.p.). A inclusão é corresponsabilidade de todos os envolvidos. Nesse sentido, possuem responsabilidades a Secretaria de Educação, que prepara ou não a formação, a equipe gestora, os professores e os auxiliares de inclusão. Portanto, ao desenvolver ações inclusivas significativas, competem algumas perguntas: Quando se cobra que o ensino inclusivo seja desenvolvido na rede, quantos esforços e apoio são empregados para que esse ensino de fato ocorra? Há quanto tempo a ausência da formação continuada se faz presente? Como estão sendo desenvolvidas as ações formativas na rede de ensino e na escola? Quais tipos de formação são oferecidos? Esses formadores possuem conhecimento e atendem às necessidades formativas? Como ocorre o acompanhamento do processo de indução profissional dos auxiliares de inclusão? Como estabelecer comunicação e organizar formações dos diferentes atores para que, em sinergia, transformem os processos de ensino-aprendizado?

Compete ressaltar que processos de formação necessitam de aprimoramento, a rede analisada incentiva e promove subsídios para que os servidores de carreira, busquem formação

para atender suas demandas formativas, por meio de concessão de bolsas de ensino. Portanto, não seria justo apontar que a Prefeitura permanece inerte no tocante à formação, inclusive esta pesquisa ocorre de forma subsidiada pela instituição. A questão se trata sobre reconhecer e valorizar a importância das ações de formação subsidiadas pela instituição e apontar a necessidade do aprimoramento das formações em serviço. Uma estratégia defendida nesta pesquisa é a Pesquisa-Trans-Formação, a qual promove ações de autogestão dos processos formativos que privilegiam a participação de todos os envolvidos no processo educacional, uma formação que não ocorra de fora para dentro da escola, e, sim, no seu cerne, a partir da produção, pesquisa, transformação e ação na realidade (Magalhães; Aguiar, 2022).

Sobre os limites de uma escola que busca uma transformação, alinhada com a perspectiva da educação especial e inclusiva, focada na qualidade do ensino comum e especial, ressalta-se a necessidade de apoio do sistema escolar na qual está inserida, pois sem esse apoio pode vir a precarização do ensino e, em consequência, o colapso da estrutura administrativa e pedagógica escolar.

Os gestores reconhecem que a inclusão de alunos com deficiência na escola, embora apresente muitos desafios como os citados acima, tem causado impactos positivos transformando a cultura escolar, mas ocorre num processo lento, como enfatiza uma gestora, "é um trabalho de formiguinha", voltando sempre à falta de formação e orientação organizada e sistematizada para desenvolverem o trabalho. Em falas trazem constantemente nos grupos de discussão a questão de ela acontecer na escola como algo benéfico, mas enfatizam o tempo todo que não é como deveria, não é o ideal. Sobre isso, há uma fala impactante de uma gestora:

> *Como eu já falei, acho que nunca vai ser ideal, a gente busca o ideal, mas, sim, já percebo e eu acho que esse impacto já é percebido por toda comunidade escolar[...](CD1-G2)*

Essa crença indica que, na sua visão, o processo de inclusão nunca será ideal, dadas as condições materiais que determinam suas ações no cotidiano. Ainda assim, tem buscado transformar a realidade, além de reconhecer os impactos desse processo que também são percebidos pela comunidade. Não acredita que a escola conseguirá atingir o ideal dentro da educação inclusiva, mas seria mesmo possível acreditar que se alcance o ideal dentro da proposta dessa rede municipal?

A inclusão de alunos com deficiência vem ocorrendo, durante a pesquisa foi possível a mim e aos gestores reavaliarmos o processo de inclusão na escola, os próprios pesquisados foram ao longo das discussões percebendo falhas nesse processo como a falta de organização

sistematizada, o desencontro de informações, indefinição de suas atribuições onde todos são responsáveis por tudo e não existe divisão de tarefas, falta de registro do desenvolvimento desses alunos e a precariedade da forma de entregar as informações aos responsáveis, dentre outros. Assim, eles mesmo perceberam a importância da proposta trazida por essa pesquisa, a de possibilitar transformações no ambiente e a criação de um roteiro de ações para sistematizar o trabalho criando a possibilidade de divisão das ações, visto que estarão claras e definidas.

A proposta desta pesquisa, enquanto Pesquisa-Trans-Formação busca a produção de uma prática científica, recorrendo aos processos de produção de informação e conhecimento promovendo conscientização crítica para os envolvidos, além de contemplar, descrever e idealizar a realidade; ela vai além, contribui, com suas estratégias, para aprofundar o conhecimento sobre a realidade para, então, transformá-la; prospecta informações a partir da materialidade, produzindo subsídios para promover ações complexas, estratégias de ensino-aprendizagem para fomentar o processo de formação (Magalhães; Aguiar, 2022).

Tornar a inclusão escolar mais do que um discurso teórico e, sim, uma realidade prática e efetiva tem sido o grande desafio desses gestores, essa tensão teoria-prática parece ser um processo contínuo no dia a dia deles que buscam equilíbrio em suas ações tendo que lidar com suas próprias dificuldades e com as expectativas, anseios e desafios dos professores e funcionários. A pesquisa possibilitou também aos gestores perceberem o processo de inclusão de alunos com deficiência em sua escola por outras perspectivas, aprofundando sua relação com a realidade permitindo a reavaliação de suas práticas, assim como compreender a relevância de sua função para sua comunidade escolar. O reconhecimento da comunidade também provoca motivação ao trabalho do gestor.

Dessa forma, nessa análise internúcleos pode-se concluir que a educação inclusiva de alunos com deficiência na escola acontece e vem apresentando progressos significativos. A equipe gestora demonstrou reconhecer e valorizar a importância da educação inclusiva, assim como tem desempenhado um papel de relevância nesse processo, enfrentando desafios diariamente, enquanto compreendem mais consistentemente o seu papel no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. A pesquisa aprofundou o conhecimento da realidade e gerou momentos reflexivos, assim como possibilitou levantamento de inúmeras possibilidades de aprimoramento e organização do trabalho que já vêm sendo feito e é reconhecido pela comunidade. Essa pesquisa impulsionou transformações na escola apesar das limitações e falta de diretrizes superiores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como espaço de sociabilidade é indiscutível na nossa cultura, pois desempenha um papel fundamental de acolhimento na diversidade. Ao tomar como objeto de estudo as funções da equipe gestora no contexto do processo de inclusão mediadas pela abordagem da Pesquisa-Trans-Formação, buscou-se criar um ambiente reflexivo que incentivasse o questionamento sobre as práticas adotadas.

A problemática central desta pesquisa se pautou na seguinte indagação: de que forma a apreensão das significações dos gestores contribuem para identificar possibilidades e elaborar propostas para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva? Para isso, foi crucial investigar quais as significações atribuídas pela equipe gestora à sua função no contexto do processo de inclusão escolar, pois a clareza em relação às suas funções e responsabilidades podem determinar estratégias efetivas para enfrentar os desafios e garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes.

A investigação desses aspectos contribuiu para o aprimoramento da atuação da equipe gestora e para a construção de uma escola de qualidade consentânea à perspectiva inclusiva. No processo de investigação, manteve-se como foco a equipe gestora, suas atribuições e responsabilidades, buscou-se interpretar as políticas, levantar a documentação da rede, investigar as ações da equipe gestora, investigar nos grupos de discussão com os gestores como o processo de inclusão ocorre a partir da sua realidade e com informações prospectadas junto à comunidade (auxiliares de inclusão, responsáveis e professores).

Ao interpretar as políticas públicas relacionadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que orientam a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional, em síntese, constatou-se que, desde a Constituição Federal de 1988, o direito à educação de qualidade, em escola regular, sem ser admissível qualquer forma de segregação, exclusão, discriminação ou preconceito passou a ser garantido. Desde então, outras legislações e políticas públicas foram criadas para garantir esse direito como o ECA, PNEEPEI, Declaração de Salamanca, LDBEN e LBI. Contudo, o público-alvo da educação especial inclusiva ainda encontra barreiras o que indica que os desafios para todos os envolvidos no processo não são poucos.

Ao levantar a documentação legal da rede municipal analisada referente ao papel da equipe gestora, concernente às suas atribuições e responsabilidades no contexto da inclusão escolar, percebeu-se que a rede municipal não apresenta documentos específicos sobre papel da equipe gestora acerca do processo de inclusão. Os documentos analisados foram o Projeto

Político Pedagógico desatualizado (do ano de 2013 e última alteração em 2014) e uma minuta de um novo regimento escolar que estava em tramitação.

Em um primeiro momento, ao investigar nos grupos de discussão as ações da equipe gestora, referentes ao papel desempenhado para a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência e necessidades específicas no ambiente escolar revelou-se que os gestores atuam reconhecendo a educação inclusiva como aspecto importante que contribui para a formação cidadã e processos emancipatórios. Suas práticas são determinadas principalmente pelos aspectos previstos nas legislações e políticas públicas, entretanto, recorrem à formação de maneira autônoma para suprir lacunas da formação inicial, continuada e em serviço, visto que não são ofertadas pela rede municipal. As práticas dos gestores têm incitado transformações na cultura escolar e reconhecimento da comunidade, pois buscam desenvolver um trabalho de apoio, orientação e acompanhamento junto aos docentes, bem como destinar verbas públicas para compra de materiais específicos para atender a demanda. Entretanto, reconhecem as dificuldades ainda existentes e entendem que o atendimento desses alunos ainda não é o ideal e precisa ser melhorado, que há uma grande lacuna na comunicação entre gestor-professor-auxiliares-familiares. Essa lacuna tem permitido situações que desfavorecem o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola e precarizam o trabalho dos funcionários.

Ao apreender nos grupos de discussão as significações da equipe gestora acerca do processo de inclusão escolar a partir da realidade dos gestores e de informações prospectadas por meio de entrevistas com familiares, auxiliares de inclusão e professores, apreendeu-se inúmeros fatores que determinam suas formas de agir, sentir e pensar.

Os gestores são professores que acessaram ao cargo, por meio de indicação ou processo seletivo e que demonstraram aptidão necessárias para o exercício da sua função. Atuando em um ambiente com alta demanda de atribuições administrativas e pedagógicas (gestão administrativa, pessoal, financeira, conflitos, infraestrutura, bancos de dados educacionais junto aos sistemas informatizados, comunicação com órgão públicos relacionados à criança e ao adolescente, segurança, formação, orientações com servidores e responsáveis, acompanhamento pedagógico, etc.), assim o gestor precisa desenvolver ubiquidade, pois tudo aquilo que resulta de seu trabalho passa ser de sua responsabilidade, ou seja, seu trabalho ocorre em de um ambiente de constante tensão.

É nesse ambiente que as ações inclusivas ocorrem, gestores em cargos de vice-direção desempenham mais funções administrativas do que pedagógicas, e em cargos de coordenação, o oposto, ou seja, a gestão ainda carrega marcas históricas associadas à sua função que precisam

ser superadas. Por esse motivo, em serviço, os vice-diretores recebem informações (informes administrativos) e inexistem formações; já os coordenadores recebem formações. As formações para a educação inclusiva estão muito mais vinculadas aos aspectos normativos, quando se voltam aos aspectos pedagógicos são superficiais e repetitivas agregando pouco para a formação. Esse tipo de formação revela que a dicotomia entre atividades administrativas-pedagógicas, faz parte da rede educacional, e o que ocorre na escola é determinado por raízes sócio-históricas. Os gestores destacam a necessidade e importâncias de formação continuada.

Ao serem estimulados a refletir sobre suas ações a partir das informações prospectadas da comunidade escolar, eles evidenciam a necessidade de melhorar a comunicação gestores-professores-auxiliares-familiares, bem como o estabelecimento de processos que sistematizem suas de ações no processo de inclusão, tais como, acolhimento, formação com auxiliares de inclusão, motivação e reconhecimento do trabalho docente, comunicação entre si e com seus liderados, levantamento das habilidades e características dos alunos etc.

Finalmente, a partir das significações apreendidas foi produzido colaborativamente ao grupo pesquisado, como produto técnico desta pesquisa, um roteiro de ações para viabilizar o trabalho da equipe gestora como organizadora e facilitadora no processo de inclusão de alunos com deficiência.

A pesquisa teve o objetivo de investigar as significações atribuídas pela equipe gestora de uma escola pública municipal acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, com o intuito de identificar e propor possibilidades para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva. Foi possível concluir que a investigação sobre as significações da equipe gestora na inclusão escolar e sobre a análise de pesquisas correlatas trazem a relevância do papel do gestor como agente de mudança e importante promotor do processo de Educação Especial-Inclusiva, pois o engajamento ativo da equipe gestora na reflexão sobre suas práticas, bem como o estabelecimento de parcerias colaborativas contribui para a redução de barreiras encontradas nesse processo.

Assim, esta pesquisa colaborativa, utilizando-se do arcabouço teórico-metodológico da Pesquisa-Trans-Formação, buscou ir além da dicotomia entre teoria-prática para, de modo práxico, problematizar a realidade com o objetivo de compreendê-la e modificá-la para, então, contribuir efetivamente, para a construção de práticas inclusivas e transformadoras no ambiente escolar.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o debate sobre a importância da equipe gestora na promoção da inclusão escolar e que as reflexões aqui apresentadas sirvam como subsídio para a implementação de práticas inclusivas e transformadoras no ambiente

educacional. A educação inclusiva é um direito de todos os alunos e cabe fundamentalmente à equipe gestora assumir o papel de agente de mudança e de promotora de uma educação que se constitua efetivamente inclusiva.

Esta pesquisa contribuiu para a produção de conhecimento sobre o tema gestão escolar e educação especial na perspectiva inclusiva, e ainda, para minha formação enquanto pesquisadora e docente. Ressignificou crenças e concepções pessoais-profissionais, contribuindo para transformações significativas no meu *lócus* de atuação profissional. Alterou significativamente a minha visão da deficiência e minha prática gestora, permitindo o aprofundamento teórico sobre as políticas de inclusão, as legislações vigentes e práticas pedagógicas. Dessa forma, hoje consigo embasar minhas decisões e ações na escola com base em evidências e estudos para que as políticas de inclusão sejam implementadas de forma consistente e alinhadas com as necessidades dos alunos.

Ao conduzir a dissertação, tive a oportunidade de investigar situações específicas em minha comunidade escolar que possibilitaram desenvolver processos para aprimorar a inclusão educacional. Ao me tornar gestora os casos de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras barreiras à inclusão passaram a despertar meu interesse criando uma inquietação devido à minha falta de conhecimento sobre o tema, o que me levou a essa pesquisa.

Em suma, essa pesquisa contribuiu significativamente para a minha prática gestora, fornecendo conhecimentos e subsídios para que eu possa coordenar ações e promover uma educação inclusiva, alinhada com os princípios de igualdade, respeito à diversidade e garantia dos direitos de aprendizagem de todos os alunos. A jornada iniciada na pré-escola e a busca pelo aprendizado continuam a moldar meu caminho profissional. Hoje, como gestora escolar e pesquisadora sigo em busca de aprimoramento para contribuir positivamente na vida dos estudantes, professores e comunidade escolar. Acredito que a educação é o alicerce para uma sociedade mais justa e desenvolvida, com gratidão continuarei essa trajetória repleta de aprendizados e descobertas constantes.

6 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL: O Protocolo de acessibilidade educacional

INTRODUÇÃO

A intencionalidade contida no presente produto técnico visa garantir que todos os alunos tenham uma educação inclusiva e de qualidade apropriada por meio da organização dos processos, que se iniciam na escola, a partir recepção de alunos e durante o acompanhamento do seu desenvolvimento.

A legislação é um dos eixos que norteiam o trabalho com a inclusão escolar trazendo a possibilidade de garantia de respeito e qualidade nos serviços oferecidos às pessoas com deficiência. Incluir significa proporcionar condições de acesso e permanência a todos os alunos na escola regular, sempre levando em consideração sua condição social, cultural, econômica, física, intelectual respeitando a singularidade no modo de aprender de cada um.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na tentativa de romper com a disparidade e promover a inclusão aos alunos da Educação Especial, cujos programas e ações se destinam a possibilitar o acesso e a permanência do seu público-alvo no ensino regular e ampliar a oferta do AEE.

O Plano Nacional de Educação – PNE, de 2014, prevê em sua meta 4:

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, n. p.).

Em 2015, é sancionada a Lei nº 13.146, LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece diretrizes em consonância com o previsto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sobre os direitos da pessoa com deficiência à educação, prevê:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p. 6).

Analisando políticas de educação inclusiva e práticas pedagógicas voltadas à inclusão e

à diversidade sociocultural, evidencia-se a relevância da equipe gestora na concretização do objetivo de oferecer a todos os alunos uma educação de qualidade. No entanto, a presença de funções burocratizantes na equipe gestora pode distanciá-la dessa intencionalidade, resultando em uma indefinição de suas atribuições.

Outra problemática recorrente é que os problemas do cotidiano não costumam ser solucionados, raríssimas vezes algo realmente estrutural envolvendo o ensino e a aprendizagem ou desenvolvimento é transformado de forma significativa ou se coloca no caminho para a transformação, tanto a nível pedagógico-didático como na gestão escolar. Tal fato, parece ocorrer porque soluções ou formações se distanciam muito da realidade escolar, em muitas situações sequer existindo a preocupação de conhecer a comunidade.

Nessa medida, buscando superar a problemática, entende-se que a partir de ações de gestão democrática, da pesquisa, e do conhecimento produzido acerca da realidade investigada, seja possível superar essas dificuldades e contribuir para os processos de inclusão, em busca de emancipação e transformação, permitindo condições para o aprendizado de todos (Magalhães, 2021).

Nesse sentido, a gestão democrática e a formação passam a ter um papel importante e necessário. É fundamental expandir para a criação de uma cultura, seja por meio de formação, como pela criação de protocolos alinhados a partir da realidade da comunidade escolar.

O presente produto técnico se configura como protocolo de acessibilidade para inclusão de alunos com deficiência e é fruto da dissertação de mestrado intitulada: “Equipe Gestora e as significações acerca de sua função no processo de inclusão”, essa pesquisa objetivou resolver o seguinte problema: de que forma a apreensão das significações dos gestores poderiam contribuir para identificar possibilidades e elaborar propostas para a construção de uma escola na perspectiva inclusiva?

Para isso, foi crucial investigar as significações atribuídas pela equipe gestora à sua função no contexto do processo de inclusão escolar. Essas questões se mostraram essenciais para compreender o papel desempenhado pela equipe gestora na promoção de práticas inclusivas e na efetivação dos direitos dos alunos com deficiência no ambiente educacional. Pois a clareza em relação às funções e responsabilidades da equipe gestora contribui para transformações mais efetivas para enfrentar os desafios e garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos os estudantes.

PÚBLICO ALVO

- Profissionais da Educação interessados em compreender melhor as necessidades, desafios e potencialidades dos alunos com deficiência;
- Pesquisadores e acadêmicos que buscam no aprofundamento das pesquisas sobre as funções da equipe gestora no processo de inclusão;
- Equipe Gestora e políticos responsáveis por tomar decisões e criar políticas públicas educacionais mais inclusivas e eficazes;
- Pais e responsáveis interessados em conhecer as possibilidades do processo de inclusão para o desenvolvimento de seus filhos;

OBJETIVO

O objetivo foi desenvolver um protocolo de acessibilidade educacional para o desenvolvimento de ações inclusivas que visam garantir que todos os alunos tenham uma educação inclusiva e de qualidade por meio da organização de processos, que se iniciam na escola, a partir recepção de alunos e durante o acompanhamento do seu desenvolvimento.

BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

O caminho estabelecido nesta pesquisa teve como base teórico-metodológica os pressupostos da Psicologia Sócio-histórica que foi introduzida no Brasil por Silvia Lane, nos anos 1970. Nesse período, pesquisadores da área de psicologia social se uniram buscando criar uma psicologia que se voltasse criticamente para questões da realidade de uma América Latina que sofria com a disseminação dos regimes militares e o aumento de desigualdades, dando visibilidade às injustiças, ao mesmo tempo criando possibilidades de justiça social. Pode-se compreender que a Psicologia Sócio-histórica surge para superar a dicotomia subjetividade/objetividade e demonstrar que não há a possibilidade de explicar a desigualdade sem a subjetividade.

Assim, a subjetividade, torna-se categoria central desse discurso. Estando essa psicologia voltada para o social, ela não o trata como algo isolado, mas, sim, como parte essencial do que se estuda e transforma. Rompe com a separação entre subjetivo (individual) e objetivo (coletivo) ao analisar as desigualdades, entendendo as questões de forma ampla, ultrapassando aspectos econômicos. Considera que as necessidades e desejos das pessoas são moldados pelas condições sociais e conflitos entre as diferentes classes (Sawaia, 2022).

A Psicologia Sócio-histórica pertence ao campo do Materialismo Histórico-dialético, e segue as concepções teóricas e metodológicas expressas originalmente por Marx e Engels e a construção de uma psicologia concreta elaborada pela "troica" Vigotski, Luria e Leontiev (Furtado *et al.*, 2022).

Alinhada com a psicologia de Vigotski, compreendendo a concepção de indivíduo pelo Materialismo Histórico-dialético, temos uma modalidade de pesquisa colaborativa e crítica consoante à Psicologia Sócio-histórica que é a Pesquisa-Trans-Formação. Ela engendra processos de participação e integração em diferentes atores envolvidos no processo de pesquisa. Essa modalidade supera a simples investigação e tem como objetivo promover transformações na realidade, notadamente nos participantes e nos pesquisadores envolvidos. Adiante exploraremos mais sobre essa pesquisa e suas particularidades.

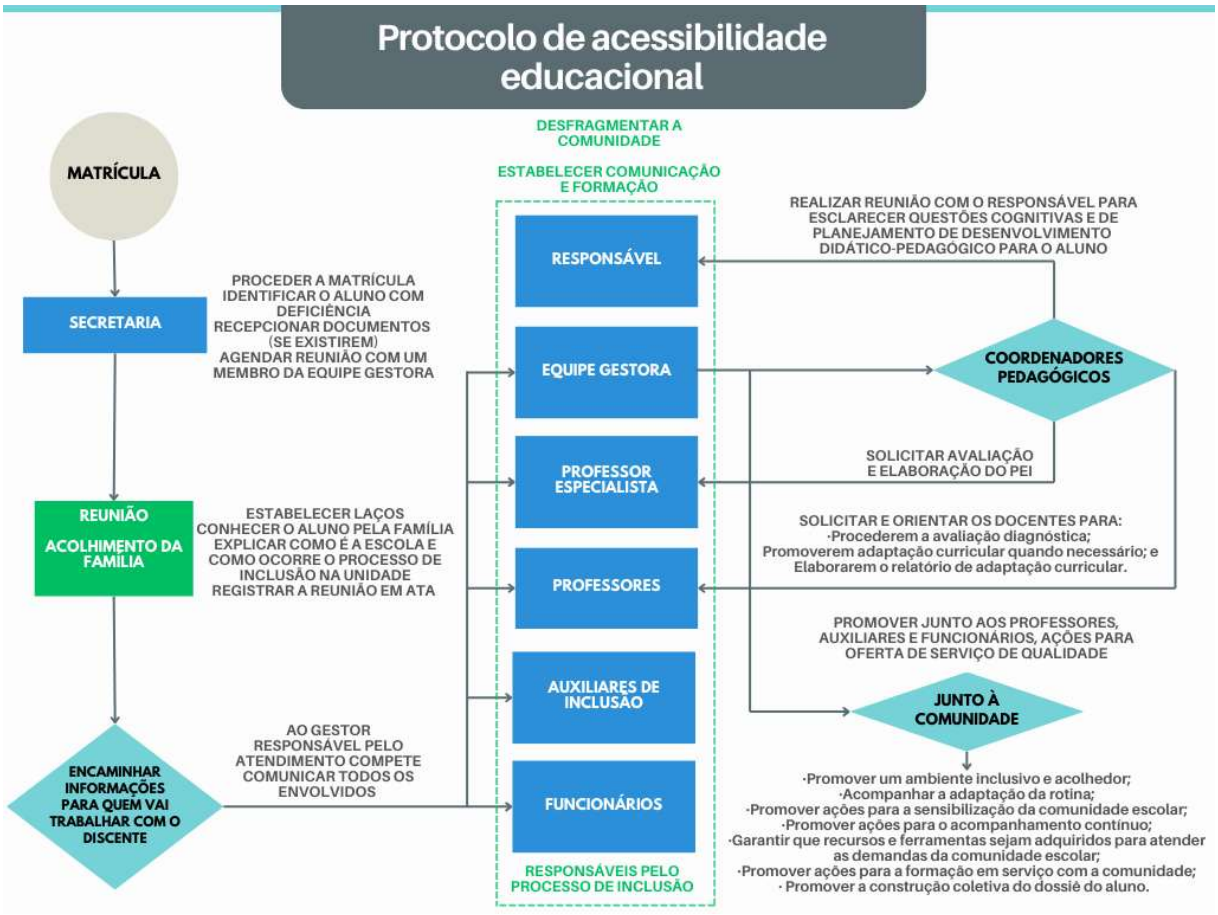
A Pesquisa-Trans-Formação (Magalhães, 2021) inclui todos os participantes, envolvendo-os de forma ativa propondo uma troca de experiências, valorizando seus saberes e perspectivas contribuindo para a construção conjunta do conhecimento. Assim os participantes passam de cooperadores para colaboradores da pesquisa promovendo uma ruptura com as práticas tradicionais de investigação. Alicerçada nos princípios da pesquisa participativa, emancipatória e colaborativa. A principal característica dessa abordagem é a busca por parcerias entre pesquisadores acadêmicos, profissionais, membros da comunidade e outros relevantes para a pesquisa. Essa colaboração acontece em todas as etapas do processo de investigação, desde a concepção do projeto até a análise dos resultados e implementação das mudanças propostas.

É importante destacar que, nessa modalidade de pesquisa, os participantes da pesquisa além de sujeitos do estudo, também têm um papel ativo na definição das questões de pesquisa, na produção e análise de dados e na interpretação dos resultados. Suas perspectivas e conhecimentos são valorizados e incorporados ao trabalho de pesquisa. Outra questão a ser evidenciada é referente ao estabelecimento do diálogo aberto e na igualdade de vozes entre os participantes. Deste modo, as relações entre pesquisadores e colaboradores são horizontais, evitando hierarquias que possam impedir a expressão de diferentes pontos de vista.

A partir da Pesquisa-Trans-Formação, advindo da pesquisa: "Equipe Gestora e as significações acerca de sua função no processo de inclusão" o conhecimento produzido coletivamente a partir da troca de saberes entre a pesquisadora e os colaboradores, permitiu uma compreensão mais abrangente e rica da realidade investigada. Dessa forma, além de produzir conhecimento, essa pesquisa teve como objetivo gerar impactos positivos na

comunidade escolar a partir das descobertas e análises, como fruto dessas ações e intervenções originou-se um protocolo de acessibilidade educacional, que visa a promoção de mudanças e melhoria da qualidade de ensino aos estudantes público-alvo da presente pesquisa. O fluxo de ações foi pensado a partir de uma visão de desfragmentação, corresponsabilidade e comunicação a serem desenvolvidos na comunidade escolar, isto é, com todos os envolvidos no processo educacional (responsáveis, auxiliares de inclusão, funcionários, professores e equipe gestora). Na figura 2 a seguir podemos visualizar as ações que se iniciam com a matrícula do aluno e ocorrem em um *continuum* durante vida escolar.

Figura 2: Fluxograma de ações desenvolvidas no protocolo de acessibilidade



Fonte: elaborado pela autora (2025)

#ParaTodosVerem: Esta ilustração apresenta o fluxo de ações do protocolo de acessibilidade educacional. No cabeçalho da imagem existe uma caixa com o título "protocolo de acessibilidade educacional"; abaixo do título, da esquerda para a direita, temos um círculo preenchido com a cor cinza claro, em seu interior está escrito "matrícula", ao lado a descrição das atividades: proceder a matrícula, identificar o aluno com deficiência, recepcionar documentos (se existirem) e agendar reunião com um membro da equipe gestora; logo abaixo, interligado por uma linha com uma seta na ponta, uma caixa preenchida na cor verde, em seu interior está escrito "reunião, acolhimento da família", ao lado a descrição das atividades: estabelecer laços, conhecer o aluno pela família; explicar

como é a escola; como ocorre o processo de inclusão na unidade e registrar a reunião em ata; logo abaixo, interligado por uma linha com uma seta na ponta, um losango preenchido na cor azul claro, em seu interior está escrito "encaminhar as informações para quem vai trabalhar com o discente", ao lado a descrição das atividades: ao gestor responsável pelo atendimento compete comunicar todos os envolvidos; ao centro, setas ligam esta última ação com cinco caixas preenchidas com a cor azul, com nomes dos envolvidos da comunidade escolar, sendo eles: equipe gestora, professor especialista, professores, auxiliares de inclusão e funcionários; uma caixa com o nome responsável está acima dessas caixas; todas elas estão contornadas por uma linha tracejada na cor verde, acima está escrito "estabelecer comunicação e desfragmentar a comunidade" e abaixo "responsáveis pelo processo de inclusão"; A caixa equipe gestora se liga à um losango preenchido com a cor azul claro, em seu interior está escrito "coordenadores pedagógicos", o vértice superior está ligado a caixa responsável que está ao centro, acima da linha que interliga as duas figuras consta a descrição das atividades " realizar reunião com o responsável para esclarecer questões cognitivas e de planejamento de desenvolvimento didático-pedagógico para o aluno, o vértice inferior liga o losango a caixa professor especialista, acima da linha que liga as duas caixas consta a descrição "solicitar avaliação", e o vértice direito está ligado a caixa professores, acima da linha que liga as duas caixas constam as descrições "orientar docentes, solicitar avaliação diagnóstica e promover adaptação curricular quando necessário"; por fim, uma seta liga a caixa da equipe gestora à um losango preenchido com a cor azul claro, acima dessa figura está escrito "promover junto aos professores, auxiliares e funcionários ações para oferta de serviço de qualidade, logo abaixo o vértice inferior aponta para ações a serem desenvolvidas em conjunto com a comunidade escolar, sendo elas: "promover um ambiente inclusivo e acolhedor; acompanhar a adaptação da rotina; promover ações para o acompanhamento contínuo; garantir que recursos e ferramentas sejam adquiridos para atender as demandas da comunidade escolar; e promover ações para a formação em serviço. A intenção dessa ilustração é evidenciar ao centro que todos os partícipes da comunidade escolar devem atuar em colaboração e com corresponsabilidade no processo de inclusão, sem hierarquização com o intuito de desfragmentar a comunidade definindo uma rede de atribuições e formas de comunicação entre os envolvidos.

DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PROTOCOLO DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

1. Matrícula: Identificação do aluno com deficiência no ato da matrícula

Ao realizar a matrícula, o atendente deverá identificar o estudante com deficiência, se apropriar dos documentos, se houver, e agendar uma reunião de acolhimento dessa família com algum membro da equipe gestora.

2. Acolhimento da família

Esse momento é imprescindível para criar laços com os familiares. O gestor fará o acolhimento da família, que, provavelmente, estará cheia de expectativas, anseios e inseguranças. É o momento de escuta ativa, de conhecer o novo aluno pelo olhar da família. Levantar quais as primeiras ações que a escola deve ter para a adaptação do aluno. Também é o momento de explicar como funciona a escola, regras e normas, serviços e apoio para educação inclusiva e propor parceria com a família.

Algumas questões que podem nortear esse acolhimento:

- ✓ Quem é o (a) _____, conte-me um pouco sobre a vida dele (a),
- ✓ O que você, como responsável, acredita que nós, da escola, precisamos saber sobre o seu filho?
- ✓ Faz terapias? Toma medicações?
- ✓ Como se sentem nessa nova fase da vida escolar dele?
- ✓ O que mais gostaria que a escola soubesse sobre a dinâmica familiar e as expectativas de vocês?
- ✓ Quais são os maiores desafios que vocês percebem no dia a dia e como costumam lidar com eles?
- ✓ Poderiam compartilhar algumas estratégias que costumam usar com ele em casa e que funciona bem?
- ✓ Existe alguma recomendação médica, terapêutica ou pedagógica que seja importante para nossa prática?
- ✓ Há algo específico que devemos evitar ou que pode ser um gatilho de desconforto para ele?

Momento de explicar a rotina da escola, as regras e normas que devem ser seguidas por todos os alunos e pais. Explicar sobre o trabalho com a inclusão escolar e os recursos como adaptação de currículo, auxiliares de inclusão e a sua função nesse processo, atendimento no AEE (Atendimento Educacional Especializado), recursos tecnológicos disponíveis, dentre outros. E reforçar a necessidade de se trabalhar em parceria com a família para melhor atender o aluno.

A reunião deve ser registrada em documento oficial da escola (ata de atendimento).

3. Fazer com que a informação chegue aqueles que precisam dela para atender adequadamente aos alunos promovendo uma escola inclusiva e acolhedora

Após a reunião de acolhimento, em posse das primeiras informações necessárias para atendimento do aluno, a equipe gestora deve fazer com que essas informações alcancem aqueles que irão trabalhar diretamente com o aluno:

- **Ao gestor que atendeu os responsáveis caberá**:

- ✓ Dar ciência inequívoca da ata aos demais gestores;
- ✓ Dar ciência inequívoca da ata às coordenadoras pedagógicas para que deem andamento a questões pedagógicas com os professores;
- ✓ Dar ciência inequívoca à professora especialista;

- ✓ Dar ciência inequívoca às auxiliares de inclusão, indicar a que irá acompanhar o aluno, fazer uma reunião e orientá-las a respeito do trabalho;
- ✓ Dar ciência inequívoca aos funcionários (inspetores, auxiliares de escola, funcionários da cozinha) e orientá-los quando necessário.

- **Ao coordenador pedagógico caberá**:

- ✓ Dar ciência inequívoca aos professores do aluno e orientá-los nas primeiras ações;
- ✓ Solicitar avaliação diagnóstica, avaliar a situação do aluno junto ao professor para adaptação do currículo se for necessário;
- ✓ Solicitar avaliação da professora especialista;
- ✓ Fazer uma reunião com o responsável para esclarecer questões cognitivas e de planejamento de desenvolvimento didático-pedagógico para o aluno;

4. Promover, junto aos professores e funcionários, ações para oferta de serviço de qualidade

- **Promover um ambiente inclusivo e acolhedor**

Organização: Organizar o espaço em que todos possam se locomover com facilidade e ter acesso aos recursos necessários;

Materiais: Preparar materiais visuais e adaptados para apresentar a rotina da escola e das aulas;

Oferecer ambiente seguro e confortável: Identificar áreas tranquilas onde as crianças/estudantes possam, se necessário, se regular;

Prever ações no primeiro dia na unidade escolar e sempre que retornar das férias ou recesso;

Recepção individualizada: Acolher a criança/estudante com atenção, chamando-o pelo nome. Utilizar recursos para que compreendam as informações (comunicação verbal, pictogramas, LIBRAS, etc.);

Apresentação da equipe e do espaço escolar: Apresentar professores, auxiliares e colegas. Apresentar também os espaços da escola, os diferentes ambientes e a função de cada um deles;

Integração com os colegas: Promover atividades lúdicas que incentivem o entrosamento, como dinâmicas, jogos cooperativos ou rodas de conversa. Planejar atividades que incentivem a interação entre todos, garantindo que a criança/estudante público-alvo da educação especial

se sinta parte do grupo. Trabalhar a empatia com os colegas: Desenvolver atividades que promovam o respeito às diferenças, à inclusão e à solidariedade;

Conscientização sobre acessibilidade: Realizar conversas com as crianças/estudantes e familiares sobre como colaborar na construção de um ambiente acessível;

Combate ao preconceito: Ficar atento a situações de exclusão ou bullying, oferecendo um espaço seguro para reflexões.

- **Acompanhar a adaptação da rotina**

Estabelecer uma rotina clara: Utilizar pistas e rotinas visuais para organizar as atividades diárias e comunicar mudanças com antecedência;

Flexibilidade: Respeitar o ritmo de aprendizado da criança/estudante, oferecendo intervalos e apoio sempre que necessário;

Regras e combinados inclusivos: Garantir que as regras da turma respeitem as necessidades de todos, sem exclusões e de forma equitativa.

- **Promover ações para a sensibilização da comunidade escolar**

Trabalhar a empatia com os colegas: Desenvolver atividades que promovam o respeito às diferenças, a inclusão e a solidariedade;

Conscientização sobre acessibilidade: Realizar conversas com as crianças/estudantes e familiares sobre como colaborar na construção de um ambiente acessível;

Combate ao preconceito: Ficar atento a situações de exclusão ou bullying, oferecendo um espaço seguro para reflexões.

- **Promover ações para o acompanhamento contínuo**

Estabelecer diálogo constante: Manter uma comunicação aberta com o professor especialista e com a comunidade escolar de maneira geral;

Novos alinhamentos: Avaliar o progresso da criança/estudante, fazer ajustes nas estratégias pedagógicas e adaptações caso seja necessário;

Escuta ativa: Permitir, sempre que necessário, que a criança/estudante se expresse sobre suas dificuldades e preferências, garantindo seu protagonismo.

Reuniões: promover reuniões individuais para pais de alunos com deficiência, com entrega de relatórios de desenvolvimento.

- **Garantir que recursos e ferramentas sejam adquiridos para atender as demandas da comunidade escolar**

Material em Braille; Mapas Táteis; Livros em *Audiobook*; Material Tátil; Libras (Língua Brasileira de Sinais); Legendas e *Closed Caption*; *Softwares* de Tradução Automática; Quadros Ilustrado e Visual; Material Bilíngue (Português-Libras); Mobiliário Adaptado; *Softwares* Acessíveis; Teclados Adaptados; Pranchas de Comunicação; Materiais Concretos e Manipuláveis; Cartões de Rotina Visual; Jogos Educativos; Dispositivos Assistivos de Comunicação; Materiais Multissensoriais; *Tablets* e Apps Acessíveis; Ferramentas de Ampliação de Tela: *Zoom*; Lupa; Plataformas de Ensino Acessíveis.

- **Promover ações para a formação em serviço com a comunidade**

Dentre as principais estratégias utilizadas como base teórica estabelecida na Pesquisa-Trans-Formação (Magalhães, 2021; Magalhães; Aguiar, 2022, p. 30), foram destacadas ações que contribuem para o movimento de transformação, sendo elas:

a) Promover com a comunidade formação discutidas e elaboradas coletivamente;

b) encontros periódicos com grande variabilidade de formatos, buscando autoconfrontação das falas fornecidas e provocações para retirar os participantes da sua zona de conforto;

c) ampliação de discussões e esclarecimentos sobre a temática estudada, que neste caso tratava sobre a educação especial inclusiva, com os chamados coparticipantes, profissionais dessa área convidados para colaborar nos processos formativos;

d) evitar espaçamento entre os encontros e estabelecer canais de comunicação pelo *WhatsApp*, com perguntas de aprofundamento sobre o assunto, que não foram bem explicados nos encontros;

e) estabelecimento de um clima de boa convivência, que provocasse a curiosidade e a vontade de estar presente nos encontros.

- **Promover a construção coletiva do dossiê do aluno**

Ao coordenador pedagógico caberá reunir os seguintes documentos:

- Documentos de recepção da matrícula do aluno;
- Ata da reunião de acolhimento com a família;

- Avaliação do Professor Especialista;
- Plano Educacional Individualizado elaborado pelo Professor Especialista;
- Avaliação diagnóstica do aluno feita pelo (s) Professor (es);
- Relatório de Adaptação Curricular feito pelo (s) Professor (es);

O dossiê ficará à disposição da comunidade e possibilitará o acompanhamento do processo de ensino-aprendizado e formação do estudante.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o presente produto técnico contribua para a transformação da realidade nas unidades escolares, possibilitando desenvolver coletivamente ações, principalmente formativas e autogestionárias, para superar as barreiras postas aos alunos com deficiência em busca de uma educação de qualidade que conduza a processos de transformação e emancipação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. M. J. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

AGUIAR, W. M. J. D.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, pp. 261-270, 2016.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, p 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, pp. 299-322, jan./abr. 2013.

ARAÚJO, J. N. G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: A. MENDES, M.; MERLO, R. C.; MORRONE, FACAS, C. F.; E. P. (Organizadores). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba, PR: Juruá, 2010.

BAPTISTA, C. R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e217423, 2019.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In. FERREIRA. N. S. C.; AGUIAR. M. A. da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, M. V. C.; ALFREDO, R. A. Análises mediadas pela dialética objetividade e subjetividade: as múltiplas determinações da identidade docente. In: DE AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. Cortez Editora, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ENSINO COLABBORATIVO FAVORECENDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. Educere et Educare, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CARMO, B. C. M; FIRMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O.; MAGALHÃES, L. O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamento na área de educação especial. **Revista Educação** especial, V.32, Santa Maria, 2019.

BERNARDES, A. (2011). Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, 18(2), 39-62. Recuperado em outubro 7, 2014, de http://revista.fct. unesp.br/index.php/formacao/article/view/602/1225.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 4024/61,de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 out. 1989.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.172/01,de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/CNE, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 2678, de 24 de setembro de 2002. Grafia Braile para Língua Portuguesa. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC/SEF, 25 set. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 08 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 04/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, de 02 de outubro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 05 out. 2009.

BRASIL. Decreto 6949/09, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 13146/15, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCCpublicacao.pdf> Acesso em 20/06/2019.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 233-244, 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, O.; BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. G. M.; AGUIAR, W. M.J. A Psicologia Sócio-Histórica e os fenômenos estruturantes na sociedade capitalista neoliberal. In: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. G. M.; AGUIAR, W. M.J. **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais.** São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. 315p.

GARCIA, L. M. **Relação família e escola**: desafios em contextos inclusivos. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191728/garcia_lm_me_bauru_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em 08 jul. 2023.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência e do sujeito e da subjetividade: a historicidade como básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O.

Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília DF: Liber Livro Editora, 2008. LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola***:* teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

KASSAR, M. C. M., LOCKMANN, K., R. A. S. Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil. Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v.29, e0229, p.219-228, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

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

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R. **Luta anticapacitista à luz dos pressuspostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica.** In: BOCK, A. M. B.; ROSA, E. Z.; GONÇALVES, M. G. M.; AGUIAR, W. M.J. Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: EDUC: PIPEq, 2022. 315p.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. Pesquisa-trans-formação e a crítica marxista na produção de informação e conhecimento. **Psicologia da Educação**, n. 54, pp. 24-32, 2022.

MEDEIROS, R. T.; MAFEZONI, A. C.; VIEIRA, A. B.; BRAGA, V.A. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. e6017, 2024.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 02, pp. 485-504, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOURA, F. M. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física**: um movimento dialético entre pesquisa-formação-

transformação. 2023. (Mestrado Profissional em Educação), UNITAU, Taubaté, 2023. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Fernanda-Marcon- Moura.pdf

NOVAES, L. R. R. **As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Laura-Rechdan-Ribeiro-Novaes.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

NUNES, L. B. Gestão escolar e suas estratégias na contemporaneidade: liderança e cuidado com as pessoas. **Revista Panorâmica online**, v. 37, 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.(org.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

POWELL, R. A.; SINGLE, H.M. **Focus groups**. International Journal of Quality in Health Care, v.8, n.5, p. 499-504, 1996.

REGO, T. C. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes Limitada, 2013.

REIS, A. A.; ALVES, R. Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva. **Devir Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e–673, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.673. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/673. Acesso em: 4 jul. 2023.

SANTOS, C. O grupo de discussão e os estudos sociológicos em contextos escolares. In: VI **CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**, n. 228., 2008, Lisboa/Portugal.

SANTOS, M. M. R. **Educação inclusiva: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática de gestão escolar**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7657/Maria%20Margareth% 20Rodrigues%20dos%20Santos_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 jul. 2023.

SAWAIA, B. B.; MAHEIRIE, K. A Psicologia Sócio-Histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 1-3, 2014.

SCHRAMM, C. V. **Inclusão Escolar**: desafios para a equipe gestora. 2021. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25843/DIS_PPGPPGE_2021_SCHRAMM_CLAUDIA.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 jul. 2023.

SILVA, A. M. S. **Gestão escolar**: a consolidação de uma escola inclusiva mediante intersetorialidade. 2018 (Mestrado em educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente.

SILVA, S. M., LIMA, S. F. A. Educação **Inclusiva no Ensino Fundamental.** ANTHESIS:

Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental, ano 05, nº 07, 2017.

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão:** uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6642/1/2009_tese_smpsilveira.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 328 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

STERCHELE, C. S. **Administração e gestão escolar: há razões para alterações?** 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014.

WIVIAN, W. Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, pp. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e, se necessário, dirimir possíveis dúvidas.

1- Qual a sua formação profissional?

2- Há quanto tempo atua como professor?

3- Há quanto tempo atua como professor nessa unidade escolar?

4- 4- Trabalha ou já trabalhou com alunos portadores de deficiência?

5- Em sua formação inicial, foi trabalhada a educação inclusiva? De que maneira? Forneceu a formação necessária para a sua prática profissional?

6- Em sua opinião, o que é educação inclusiva?

7- Dados do Censo Escolar apontam um aumento significativo no número de matrículas de alunos com necessidades em classes regulares. Você se considera preparado para esta nova realidade? O que pode ser feito para auxiliar nesta preparação?

8- Como é a rotina da escola quando chega um aluno de inclusão? Como vocês ficam sabendo da necessidade do aluno?

9- Como a equipe gestora trabalha com os professores em relação aos alunos de inclusão?

10- Em sua concepção, qual a relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão?

11- Com base na sua experiência, que sugestões você teria para a equipe gestora para melhorar o processo de inclusão na escola?

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AUXILIARES DE INCLUSÃO

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e, se necessário, dirimir possíveis dúvidas.

1- Qual a sua formação?

2- Há quanto tempo atua como auxiliar de inclusão?

3- Há quanto tempo atua como auxiliar de inclusão nessa unidade escolar?

4- Você é funcionário da prefeitura ou de empresa terceirizada? Recebeu alguma formação inicial antes de começar a trabalhar com os alunos de inclusão?

5- Em sua opinião, o que é educação inclusiva?

6- Como é a rotina da escola quando chega um aluno de inclusão? Como vocês ficam sabendo da necessidade do aluno? Existe algum protocolo, alguma orientação antes de você passar a atender o aluno?

7- Como a equipe gestora trabalha com os auxiliares de inclusão em relação aos alunos de inclusão?

8- Em sua concepção, qual a relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão?

9- Com base na sua experiência, que sugestões você teria para a equipe gestora para melhorar o processo de inclusão na escola?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA RESPONSÁVEIS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e, se necessário, dirimir possíveis dúvidas.

1- Qual a idade de seu filho?

2- Qual a deficiência de seu filho?

Há quanto tempo seu filho estuda nesta unidade escolar?

3- Quais foram suas primeiras percepções sobre a inclusão de seu filho nesta escola?

4- 5- Como você avalia o nível de acolhimento de seu filho por parte da equipe gestora,

professores e demais funcionários?

6- Seu filho frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

7- Seu filho tem acompanhamento de auxiliar de inclusão? Você recebeu da equipe gestora alguma informação sobre o trabalho da auxiliar de inclusão?

8- Como é a comunicação entre você e a escola em relação ao progresso acadêmico e social de seu filho? Existem canais estabelecidos para isso?

9- Que tipo de suporte educacional a escola disponibiliza para seu filho, você foi informada sobre isso?

10- Em sua concepção, qual a relevância do trabalho da equipe gestora no processo de inclusão?

11- Com base na sua experiência, que sugestões você teria para a equipe gestora para melhorar o processo de inclusão na escola?

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 1

Encontro 1 – Analisando conhecimento acerca da legislação e políticas públicas da inclusão. Essas questões podem ajudar a equipe gestora a refletir sobre seus conhecimentos a respeito da legislação e políticas públicas sobre a inclusão, assim como analisar como é a inserção de um gestor nas escolas a respeito de formações sobre a inclusão de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, possibilitando uma análise de seus conhecimentos a respeito do assunto e de como isso pode influenciar esse processo em sua escola.

Etapas	➢ Sistematização
Acolhimento	➢ Receber a equipe gestora com acolhimento. ➢ Apresentar a proposta dos encontros e como eles funcionarão.
Desenvolvimento – reflexão dialogada	➢ Realizar alguns combinados para iniciar o encontro: • Que cada um inicie a conversa se apresentando • Que cada um fale de cada vez e respeite a vez do outro • Evidenciar a importância da participação de todos, esclarecer que não há certo ou errado e que todas as opiniões são válidas e importantes nesse processo e, por isso a opinião deve ser sincera. ➢ Apresentar a proposta do encontro e explicar que o objetivo nesse momento é evidenciar o conhecimento do gestor a respeito das políticas públicas e legislação sobre educação inclusiva e analisar de que maneira esse conhecimento interfere diretamente na oferta de um serviço de qualidade. Se existe algum tipo de formação inicial e continuada para gestores a respeito da inclusão. ➢ Explorar a percepção da equipe gestora da escola em relação ao papel que desempenham na inclusão de alunos com deficiência e identificar os desafios, estratégias e oportunidades para aprimorar esse processo baseados nas legislações e políticas públicas acerca da inclusão • O que você pensa sobre inclusão? • Você tem ou teve acesso às legislações e políticas públicas sobre inclusão para exercer o seu cargo? • Acredita que a legislação e políticas públicas por si só garantem a verdadeira inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares? • Acredita que seu conhecimento a respeito disso seja suficiente para exercer sua função? • Como você acha que os alunos de inclusão devem ser atendidos na escola? • Do seu ponto de vista o que seria importante ser feito pela equipe gestora para que a legislação fosse cumprida? ➢ Como você percebe o impacto de suas ações ou da falta delas no processo de inclusão?
Encerramento	➢ Explorar os pontos positivos e desafios observados. ➢ Levantar sugestões acerca do tema debatido para melhoria do trabalho da equipe gestora.

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 2

Encontro 2 – A percepção da equipe gestora de como o trabalho deles acontece na escola.

Essas questões podem ajudar a equipe gestora a refletir sobre como tem agido diante da inclusão dos alunos com deficiência em sua unidade. Como esse aluno é inserido na escola, quais as ações da equipe gestora em acolhimento, direcionamento do trabalho, acompanhamento, entre outros. E assim possibilitar uma análise reflexivas de como as ações da equipe gestora impactam diretamente nesse processo.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	➢ Receber a equipe gestora com acolhimento. ➢ Apresentar a proposta deste encontro e como ele funcionará. ➢ Relembrar os combinados para o encontro: ● Que cada um inicie a conversa se apresentando ● Que cada um fale de cada vez e respeite a vez do outro ● Evidenciar a importância da participação de todos, esclarecer que não há certo ou errado e que todas as opiniões são válidas é
	importante nesse processo e, por isso, a opinião deve ser sincera. ➢ Apresentar a proposta do encontro e explicar que o objetivo nesse momento é perceber o trabalho prático na inclusão de alunos com deficiência. Qual a rotina, se há um protocolo criado na escola para receber esses alunos, e, se não há, como é feita essa inclusão, quais as ações dos gestores para que isso aconteça na escola.

Desenvolvimento – reflexão dialogada	● Explorar a percepção da equipe gestora da escola em relação ao papel que desempenham na inclusão de alunos com deficiência e identificar os desafios, estratégias e oportunidades para aprimorar esse processo baseados nas ações que toma mediante a chegada de um aluno portador de deficiência na escola. ● Como vocês tomam ciência da chegada de um aluno com deficiência na escola? ● Explorar os aspectos positivos das respostas ● Qual os procedimentos seguintes? Há algum protocolo criado pela Secretaria de Educação ou pela própria escola para recebimento desses alunos? ● Se houver protocolo explorar aspectos positivos e negativos do protocolo ● Se não houver um protocolo explorar com os gestores a possibilidade da criação de um, identificando os desafios encontrados.
Encerramento	Dialogar sobre as oportunidades existentes para aprimorar as práticas inclusivas partindo da reflexão de como a equipe pode capitalizar essas oportunidades

APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO 3

Encontro 3 – A percepção dos grupos de professores, pais e auxiliares de inclusão sobre o trabalho da equipe gestora: Uma análise reflexiva sobre os pontos levantados.

As informações levantadas na análise de dados das entrevistas ajudarão a equipe gestora a refletir sobre como têm agido diante da inclusão e a traçar estratégias para a transformação proposta por essa pesquisa.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	➢ Receber a equipe gestora com acolhimento. ➢ Apresentar a proposta deste encontro e como ele funcionará. ➢ Relembrar os combinados para o encontro: ● Que cada um fale de uma vez e respeite a vez do outro ● Evidenciar a importância da participação de todos, esclarecer que não há certo ou errado e que todas as opiniões são válidas e importante nesse processo e, por isso a opinião deve ser sincera. ➢ Apresentar a proposta do encontro e explicar que o objetivo nesse momento é perceber como o trabalho da equipe gestora no processo de inclusão é visto e percebido pelos grupos entrevistados e a partir disso, levar as reflexões que levarão as transformações propostas por este estudo.
Desenvolvimento – reflexão dialogada	● Explorar os pontos positivos e negativos levantados das entrevistas e analisar junto a equipe gestora evidenciando a importância da colaboração entre, equipe, família, professores e funcionários para o sucesso da inclusão escolar. ● Levantar estratégias e práticas com base nos dados evidenciados para superar os desafios.
Encerramento	Dialogar sobre as oportunidades existentes para aprimorar as práticas inclusivas partindo da reflexão de como a equipe pode capitalizar essas oportunidades.