

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Marta Fernanda Boaventura Santos

**A EQUIPE GESTORA NO APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL-
INCLUSIVA: FOMENTANDO RESSIGNIFICAÇÕES
COLABORATIVAS**

Taubaté – SP
2024

MARTA FERNANDA BOAVENTURA SANTOS

**A EQUIPE GESTORA NO APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL-
INCLUSIVA: FOMENTANDO RESSIGNIFICAÇÕES
COLABORATIVAS**

Dissertação apresentada para defesa, 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

Coorientadora: Profa. Dra. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira

**Taubaté – SP
2024**

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

S237e Santos, Marta Fernanda Boaventra

A equipe gestora no apoio à educação especial-inclusiva :
fomentando ressignificações colaborativas / Marta Fernanda
Boaventra Santos. -- 2024.

184 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães,
Departamento de Pedagogia.

Coorientação: Profa. Dra. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educação Especial-Inclusiva. 2. Escola inclusiva. 3. Equipe
gestora. 4. Psicologia Sócio-histórica. 5. Pesquisa-Trans-
Formação. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico esta dissertação de mestrado a duas pessoas muito especiais na minha vida: meu esposo Marco Antônio e meu filho Guilherme.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Agradeço pela orientação espiritual e força interior que me concede ao longo desta jornada acadêmica, permitindo-me enfrentar desafios com resiliência e determinação.

Ao meu filho Guilherme

Ao meu amado filho Guilherme, minha maior fonte de motivação e inspiração, por compreender minha ausência em certos momentos e por ser um constante lembrete do propósito maior desta pesquisa: construir um futuro mais inclusivo para as gerações futuras.

Ao meu marido Marco Antônio

Cujo apoio incondicional, paciência, parceria, incentivo e compreensão foram fundamentais para minha dedicação a este trabalho. Seu amor e incentivo constante é a luz que me guia em meio às dificuldades.

Aos meus familiares

Que sempre estão ao meu lado, apoiando minhas decisões e oferecendo palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores.

Às minhas orientadoras, Professora Dra. Mércia Oliveira e Professora Dra. Luciana Magalhães

Que, com empatia e orientação criteriosa, enriquecem esta pesquisa. A dedicação e disposição em partilhar conhecimento são fundamentais para meu crescimento acadêmico.

Às amigas de estudo Malu, Ariane e Grazielle

Pelo companheirismo e colaboração durante o curso de mestrado. Nossas trocas de ideias e parceria contribuem significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Estes agradecimentos individuais expressam minha sincera gratidão e reconhecimento às pessoas que tornam esta jornada acadêmica possível.

Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender.

(Paulo Freire)

RESUMO

O grande número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas públicas tem fomentado a necessidade de um olhar direcionado e mais atencioso a esse público. Desta forma, esta pesquisa, buscou compreender o apoio da equipe gestora nesse processo, com o objetivo de ressignificar de forma colaborativa uma escola inclusiva de qualidade. Essa pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Básica, em um município do Vale do Paraíba do estado de São Paulo, e pretende colaborar por meio das discussões e formações empreendidas e da construção de um plano formativo com as possíveis ressignificações da equipe gestora da escola pesquisada e assim, promover estratégias voltadas à Educação Especial-Inclusiva. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi apreender as significações da equipe gestora acerca de sua atuação na constituição de uma escola-especial-inclusiva e como a gestão pode contribuir neste processo inclusivo apoiando toda equipe escolar para garantia de uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência. A pesquisa contou com quatro membros da equipe gestora de uma mesma escola, sendo uma diretora, um vice-diretor e duas professoras coordenadoras. O estudo utilizou como base teórico-metodológica a concepção Sócio-histórica do ser humano, cujo principal representante é Vigotski, consistindo em um estudo de pesquisa com abordagem qualitativa, socialmente engajada e colaborativa, na perspectiva da Pesquisa Trans-Formação, realizado através dos grupos de discussão, e ao final constituir um plano formativo produzido a partir das discussões coletivas entre os membros da equipe gestora da escola escolhida. A organização, análise e interpretação das informações ocorreram de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação. Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural" do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, ressalta a importância de práticas colaborativas e ressignificações contínuas no contexto da educação especial-inclusiva. A pesquisa demonstra que desafios podem se transformar em oportunidades de crescimento, embora barreiras sociais e atitudinais ainda persistam, reforçando a importância da implementação efetiva da LBI. Como contribuição prática, foi proposto um produto técnico no formato de plano formativo colaborativo (E-book), voltado à auto-organização da formação continuada e à promoção de processos de transformação escolar numa perspectiva inclusiva, contribuindo diretamente para a organização de processos inclusivos na escola estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial-Inclusiva. escola inclusiva. equipe gestora. Psicologia Sócio-histórica. Pesquisa-Trans-Formação.

ABSTRACT

The large number of students with disabilities enrolled in public schools has fostered the need for a more focused and attentive approach to this group. Thus, this research sought to understand the support of the management team in this process, with the objective of collaboratively redefining a quality inclusive school. This research took place in a Basic Education school in a municipality in the Paraíba Valley in the state of São Paulo, and aims to collaborate through discussions and training undertaken and the construction of a training plan with the possible redefinitions of the management team of the school studied and thus promote strategies aimed at Special-Inclusive Education. In this sense, the objective of this research was to understand the meanings of the management team regarding their role in the constitution of a special-inclusive school and how management can contribute to this inclusive process by supporting the entire school team to ensure a quality education for students with disabilities. The research included four members of the management team of the same school, being a principal, a vice-principal and two coordinating teachers. The study used as its theoretical and methodological basis the socio-historical conception of the human being, whose main representative is Vygotsky, consisting of a research study with a qualitative, socially engaged and collaborative approach, from the perspective of Trans-Formation Research, carried out through discussion groups, and at the end constituting a training plan produced from the collective discussions among the members of the management team of the chosen school. The organization, analysis and interpretation of the information occurred in accordance with the proposal of the Significance Centers. This research, linked to the research line "Inclusion and Sociocultural Diversity" of the Postgraduate Program - Professional Master's in Education at the University of Taubaté, highlights the importance of collaborative practices and continuous resignifications in the context of special-inclusive education. The research demonstrates that challenges can be transformed into opportunities for growth, although social and attitudinal barriers still persist, reinforcing the importance of the effective implementation of LBI. As a practical contribution, a collaborative training plan was proposed, aimed at the self-organization of continuing education and the promotion of school transformation processes from an inclusive perspective, directly contributing to the organization of inclusive processes in the school studied.

KEYWORDS: Special-inclusive Education. Inclusive School. Management Team. Socio-historical Psychology. Trans-Formation Research.

LISTA DE SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SEM	–	Sala de Recursos Multifuncionais
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CIREPE	–	Centro Integrado de Recursos Pedagógicos
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EPP	–	Equipe de Práticas Pedagógicas
NAPE	–	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
LBI	–	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PNEE	–	Plano Nacional de Educação Inclusiva
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPC	–	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
RENAFUR	–	Rede Nacional de Formação de Profissionais de Educação
SINEPES	–	Sindicato do Ensino Privado
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Individualizado

QUADROS E TABELAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referências selecionadas dos repositórios BDTD, CAPES e MPE.....	23
Quadro 2 – Principais referência gerais.....	34
Quadro 3 – Indicadores e Núcleos de Significação.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama de pesquisas: BDTD.....	22
Tabela 2 – Panorama de pesquisas: CAPES.....	23
Tabela 3 – Panorama de pesquisas: MPE.....	23

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo dos participantes.....	87
Gráfico 2 – Tempo de docência dos professores participantes.....	88
Gráfico 3 – Tempo de gestão escolar na rede municipal.....	89
Gráfico 4 – Tempo de gestão escolar na escola pesquisada.....	90
Gráfico 5 – Formação acadêmica.....	91
Gráfico 6 – Formação acadêmica na Educação Especial-Inclusiva.....	92
Gráfico 7 – Regime de trabalho dos gestores participantes.....	93

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Relevância do estudo/justificativa.....	18
1.2 Delimitação do estudo.....	19
1.3 Problema.....	19
1.4 Objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo geral	20
1.4.2 Objetivos específicos.....	20
1.5 Organização da dissertação.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1 Panorama das pesquisas.....	22
2.2 O apoio da equipe gestora na construção de uma escola inclusiva: evidências nas dissertações.....	25
2.3 O apoio do Projeto Político Pedagógico na escola especial-inclusiva.....	25
2.4 A formação continuada da equipe gestora na área da educação inclusiva.....	28
2.5 Atribuições administrativas x atribuições pedagógicas da equipe gestora para a Educação Especial-Inclusiva.....	30
2.6 O apoio da equipe gestora na construção de uma escola inclusiva: evidências nos artigos.....	31
2.7 Suporte teórico das dissertações e artigos encontrados nas bases de dados.....	34
2.8 Gestão escolar.....	35
2.9 Inclusão escolar: Educação Especial-Inclusiva.....	38
3 PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E AS CATEGORIAS.....	41
3.1 Historicidade.....	42
3.2 Mediação.....	43
3.3 Significações: conexão dialética entre sentidos e significados.....	44
3.4 Do significado à resignificação.....	45
3.5 A Psicologia Sócio-histórica na prática da Educação Especial-Inclusiva.....	47
4 VIGOTSKI E A DEFECTOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA.....	49
5 GÊNERO, DEFICIÊNCIA E RAÇA: PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA.....	54

6	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	62
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
7.1	Participantes.....	69
7.2	Caracterização da escola pesquisada.....	75
7.3	Instrumentos de pesquisa.....	76
7.4	Procedimentos para a produção de informações.....	79
7.5	Procedimentos para análise de informações.....	82
8	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	87
8.1	Análise do perfil da equipe gestora: resultados do questionário aplicado no contexto da Educação Especial-Inclusiva.....	87
8.2	Produção de informações nos Grupos de Discussão: buscando aprofundamento nas significações	93
9	ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	97
9.1	NÚCLEO 1: Experiências e memórias com a Educação Especial-Inclusiva: "É interessante pensar, que quando eu era estudante, eu não lembro dessa situação de alunos especiais na sala de aula" (Mendes - E1)	97
9.2	NÚCLEO 2: Formação e preparo para a Educação Especial-Inclusiva: Depois que esses alunos começaram nesse processo de inclusão na escola, a gente foi tendo algumas formações da secretaria; eu também busquei formação por fora, então eu fiz alguns cursos para me preparar melhor para atender essa nova clientela que estava chegando na escola. (Mendes - E1)	107
9.3	NÚCLEO 3: Papéis e responsabilidades da gestão escolar na Educação Especial-Inclusiva: "As questões do administrativo, muitas vezes consomem tanto, que não conseguimos nem dar uma passadinha nas salas de aula" (Mendes - E4)	120
9.4	NÚCLEO 4: Terminologias e mudanças na Educação-Especial-Inclusiva: “Não lembro de alunos com deficiências. A gente sabia de alunos com dificuldade de aprendizagem, mas naquela época não havia essa preocupação de atendê-los, eram “alunos que não se esforçaram”, era assim que eles eram vistos, aluno preguiçoso.” (Piana - E1)	132
9.5	NÚCLEO 5: Reflexões e aprendizados sobre a própria prática inclusiva: “E com a nossa vida corrida, a gente acaba não tendo momentos de reflexão. E foi um momento em que a gente reflete sobre nosso trabalho, sobre nossa equipe, sobre a inclusão principalmente” (Heloisa - E5)	141

10	ANÁLISE INTERNÚCLEOS.....	147
11	PLANO FORMATIVO.....	156
12	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICE A: ROTEIRO DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	167
	Encontro 1 – A Educação Especial-Inclusiva na perspectiva da equipe gestora.....	167
	Encontro 2 – Reflexões sobre as políticas públicas da Educação-Especial-Inclusiva	168
	Encontro 3 – Reflexões sobre a acessibilidade curricular e a inserção das ações da Educação-Especial-Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da escola.....	169
	Encontro 4 – Reflexão sobre Gestão Escolar.....	170
	Encontro 5 – Aprendizagens adquiridas nos encontros: fomentos de ressignificações da equipe gestora.....	171
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	172
	APÊNDICE C: MOVIMENTO DA ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	173

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

JORNADA DE VIDA: RECORDANDO MEMÓRIAS

Nasci em cinco de julho de mil novecentos e setenta e quatro, filha de pai caminhoneiro e mãe cabeleireira, tenho duas irmãs e um irmão. Meus pais sempre me incentivaram a estudar. Estudei em escola pública até o ensino médio. No ano de mil novecentos e noventa, iniciei o curso de Magistério, na escola Estadual Monteiro Lobato/"Estadão", onde minha formação inicial como educadora começou, ainda muito jovem, mas já sabendo o que eu queria: SER PROFESSORA. Naquele momento, muitas reflexões sobre ser professora foram apontadas, bem como atividades práticas que evidenciaram meu início de carreira; o próprio estágio foi um grande norteador para as primeiras experiências dentro de sala de aula. Naquele período, ainda cursando o Magistério, iniciei como auxiliar de sala em uma escola de educação infantil da rede privada, na sala da pré-escola. Vivenciei e aprendi muito naquele ano, a troca com as professoras mais experientes foi de grande contribuição.

Naquela época, fui envolvida com as teorias e busquei conquistar meu espaço enquanto profissional em início de carreira e, no ano seguinte, iniciei como professora titular da sala da pré-escola nessa mesma escola onde exercia a função de auxiliar de sala. Com essa conquista, continuei me aperfeiçoando enquanto profissional em início de carreira, mas o impacto inicial das novas situações foi evidente logo na primeira semana, e aqui me recordo do que Huberman (1989) cita sobre os desafios de enfrentar situações novas e desconhecidas, também chamado de “sobrevivência” ou “choque da realidade”, que se caracteriza ao perceber a complexidade e os desafios no exercício da docência com o distanciamento entre o real e o idealizado enquanto estudante.

Percebi que as teorias aprendidas no início do curso de Magistério e as atividades práticas vivenciadas enquanto auxiliar de sala, não me embasaram suficientemente para que eu assumisse com habilidades os desafios de lecionar com aquelas crianças. Nesse momento, o fator de acolhimento e apoio de toda a equipe foi imprescindível para a construção da minha identidade pessoal e profissional.

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores assumirem a condição de serem sujeitos da formação, Inter sujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros (Imberón, 2010, p. 81).

Ao término do curso do Magistério, fui chamada para trabalhar na instituição filantrópica APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da cidade Taubaté como professora. Aceitei e iniciei uma nova fase, a “fase de exploração” como Huberman (1989), Vonk (1988), Griffin (1985), Feiman Nemser e Remillard (1996) denominam. Fase essa de novos desafios e de escolha provisória em que busquei novas experiências. Nesse período aceitei o trabalho por questões financeiras, jamais pensei em trabalhar com a Educação Especial, até porque nos anos oitenta e noventa, a educação especial era totalmente excludente, imaginava administrar uma escola particular de Educação Infantil e expandir a cada ano, porém a experiência com a instituição APAE me conquistou e foi onde direcionei toda minha formação acadêmica.

Após concluir o curso de Magistério, fiquei um ano participando de cursos formativos e no ano seguinte, em mil novecentos e noventa e cinco, prestei o vestibular na Universidade de Taubaté para o curso de Pedagogia. Aqui faço um recorte: já iniciei a graduação com o foco em me aperfeiçoar na Educação Especial. Concluí a graduação e menciono-me identifiquei com a “fase da estabilização e da consolidação”, conforme mencionam os autores Huberman (1989), Vonk (1988), Griffin (1985), Feiman Nemser e Remillard (1996), no livro Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério, visto que neste período de seis anos em sala de aula eu já estava mais preparada pedagogicamente e percebia que os demais docentes já me reconheciam como parte da equipe. Esse reconhecimento foi conquistado ao longo do tempo, também por práticas efetivas de reconhecimento e de condições de trabalho que a própria instituição promovia para nós, professores.

Nesse período de formação acadêmica, a maior parte dos meus professores eram do sexo feminino - apenas três professores homens me deram aula na graduação no período de quatro anos, sendo que um deles era padre e os outros dois, seminaristas - e aqui menciono o que observamos nos textos em relação à formação de professores que enfatiza que ser professor em anos anteriores era papel para mulheres desempenharem devido à ideia de vocação e maternidade. “As virtudes femininas tradicionais eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir [...]” (Tardif, 2013, p. 554).

Concluí a graduação em mil novecentos e noventa e oito, quando resolvi enviar currículo para a APAE da cidade de São José dos Campos que apresentava estrutura física maior que a APAE de Taubaté e os benefícios financeiros eram melhores. Meu currículo foi aceito e após trabalhar três anos na APAE de Taubaté, saí para construir um novo ciclo na cidade vizinha de São José dos Campos. As idas e vindas, às vezes de ônibus, outras vezes de carro

compartilhando os gastos com outras colegas, me proporcionaram amizades lindas que ainda hoje cultivo. Fazer parte dessa nova realidade profissional em outra cidade possibilitou um grande crescimento na esfera pessoal e profissional.

Com a melhoria salarial foi possível iniciar os cursos de pós-graduação que foram importantíssimos para constituir meu conhecimento e enriquecimento profissional. Fiz a Pós-graduação em Educação Especial (2002), depois a Pós-graduação em Psicopedagogia (2006) e, nesse período, ainda participei de várias formações que a própria APAE me ofertou. Após um período, retornei à Universidade e cursei a licenciatura em História (2012), mais tarde realizei a Pós-graduação em Gestão Escolar (2022) e, agora, próximo de me aposentar, resolvi cursar Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté, o que me encorajou ainda mais e me proporcionou encarar esse novo desafio com muita dedicação. Neste momento prossigo com minha formação continuada concordando com o que GATTI menciona: “O professor pesquisador é tido como aquele que repensa práticas docentes fundamentado em referenciais teóricos que possibilitem aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente” (2019, p. 187).

Nestes anos de trabalho passei por algumas experiências profissionais que foram essenciais para compreender o motivo da minha pesquisa no mestrado. Após ter trabalhado em instituições excludentes, me efetivei no setor público municipal em dois mil e quatro, e deste então venho construindo minha jornada em sala de recursos visando a inclusão escolar. Atuei como vice diretora de uma escola com grande número de alunos do município, fiz parte da Equipe de Práticas Pedagógicas do NAPE e, agora, retornando para os atendimentos da sala de AEE da educação infantil, compreendo a importância de estudar o tema do apoio da equipe gestora na Educação Especial-Inclusiva, com o objetivo final de criar de forma colaborativa um plano formativo para a promoção da formação continuada da equipe gestora e, assim, colaborar para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Estamos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social (Freire, 2011, p. 50).

Neste contexto, continuarei buscando conhecimentos para construção da minha identidade pessoal e profissional e pretendo contribuir para a efetivação de uma Educação Especial-Inclusiva de qualidade no município onde se realiza esta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define, no artigo 27, a garantia do direito à educação inclusiva, garantindo o acesso ao ensino regular e a oferta de serviços e recursos de acessibilidade necessários. Sendo assim, à medida que o aumento do número de matrículas desses estudantes tem sido constante e levantando questões sobre como as escolas podem promover favoravelmente a inclusão, torna-se desafiador e cada vez mais urgente o olhar da equipe gestora para minimizar os desafios enfrentados e conseguir de forma mais consentânea a promoção de uma educação de qualidade a esses estudantes.

Nessa conjuntura, a compreensão das ressignificações atribuídas pela equipe gestora acerca da construção de uma escola inclusiva torna-se essencial e necessária para garantir o funcionamento mais adequado das instituições de ensino, onde a acessibilidade e o apoio garantido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência façam-se presentes e a responsabilidade administrativa e pedagógica da equipe gestora, esteja alinhada com um olhar comprometido, democrático e colaborativo.

A reflexão à luz de Paro (2002, p. 10) demonstra essa importância:

A consequência disso poderá ser um maior aproveitamento das ricas potencialidades democráticas da relação pedagógica com o fim de tornar mais democrática a administração escolar. Assim como é preciso “administrar” o pedagógico, para coerir meios e fins e para propiciar eficácia na realização dos objetivos, é preciso “pedagogizar” a administração escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática.

Sendo assim, o trabalho da equipe gestora no acompanhamento pedagógico é fundamental para a construção de uma escola inclusiva, onde se pretende desempenhar um papel na transformação das políticas e práticas educacionais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) cujo documento orienta as ações e políticas educacionais voltadas para a inclusão. Esse documento reforça a importância da escola inclusiva como um espaço que acolha e valorize a diversidade, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Além disso, destaca a necessidade de acessibilidade curricular, formação de professores e garantia de acessibilidade em todos os âmbitos para garantir a plena participação dos estudantes com deficiência.

Nesse caminho se mostra a importância da liderança pedagógica e do comprometimento dos gestores na promoção de uma escola inclusiva, na qual todas as diferenças sejam valorizadas.

Compreender essas significações atribuídas pela equipe gestora é de extrema importância para identificar pontos de contraposição (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 62) na implementação de práticas inclusivas, contribuindo para o necessário e continuado processo de ressignificações acerca da gestão de uma escola inclusiva.

Além disso, essa compreensão pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias e programas de formação continuada direcionados aos gestores escolares, formando-os a liderar processos de transformação que promovam a inclusão.

A preocupação com o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, escolas capazes de educar todas as crianças, não é:

[...] unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade (Dyson, 2001, p. 150).

Daí a importância da formação dos gestores escolares, a necessidade de programas de formação continuada que desenvolvam as competências necessárias para lidar com a diversidade e atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência: a equipe gestora também deve estar preparada para liderar processos de mudança, promovendo a inclusão escolar de forma efetiva e garantindo o acesso igualitário à educação.

Nessa medida, Paro (1997, p. 18) destaca a importância de uma gestão escolar pautada na gestão democrática, que se faz na prática, através de um repensar sobre a inclusão de atividades reais. A gestão inclusiva requer, portanto, uma postura comprometida e engajada, que vá além da simples adequação de recursos físicos e materiais. Valorizar a participação de todos os envolvidos, criando espaços de escuta e diálogo que permitam a construção coletiva de práticas inclusivas e de qualidade é fundamental, assim como explica Bandeira (2016, p. 36) em seu texto, afirmando que:

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimento que desenvolvam espaço-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária.

Ao levar em consideração as perspectivas dos autores mencionados anteriormente, e outros que também contribuíram com esta pesquisa, buscou-se explorar contribuições efetivamente no processo de apoio inclusivo, considerando as múltiplas demandas administrativas e pedagógicas que fazem parte da função da equipe gestora no direcionamento de uma escola democrática, comprometida e colaborativa, conforme Lück (2009, p. 23) cita:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Por fim, realizou uma análise das práticas, aliada às possibilidades de auto-organização da formação continuada da equipe gestora, em que se constituiu o elemento essencial desta pesquisa para promover uma transformação efetiva nas escolas, visando à construção de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores e assim delinear possíveis estratégias para fortalecer e aprimorar a atuação desses profissionais.

1.1 Relevância do estudo/justificativa

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos (Lück, 2009, p. 18).

Assim a Educação Especial-Inclusiva requer um olhar atento e comprometido da equipe gestora que desempenha um papel fundamental nesse contexto, a liderança educacional e a gestão democrática são importantes para o sucesso da inclusão escolar, pois é através da ação coordenada e comprometida desta equipe que possivelmente as mudanças necessárias para a construção de uma escola inclusiva acontecerá.

Com a equipe gestora articulando colaborativamente os recursos e estratégias para a efetivação da Educação Especial-Inclusiva, a promoção de formação continuada, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a compreensão das funções administrativas e pedagógicas como pares interligados, possivelmente ressignificações importantes terão sua gênese nesse processo. “[...] a forma de agir e pensar de seus gestores reflete-se sobre a qualidade do seu desempenho e, conseqüentemente, da educação” (Souza; Martins; Carvalho, 2017, p. 21).

Sendo assim, esta pesquisa que trata sobre a atuação da equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva – fomentando ressignificações colaborativas em uma escola de ensino fundamental – é de suma relevância, pois certamente contribuirá para o avanço do conhecimento nessa área e fornecerá subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais efetivas, assegurando uma educação de qualidade para os estudantes com

deficiência e colaborando para uma gestão democrática e inclusiva, porque estará preocupada com os processos de constituição da Educação Especial-Inclusiva.

1.2 Delimitação do estudo

A pesquisa teve como objeto de estudo a equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva, buscando fomentar ressignificações colaborativas. Foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental I e II, localizada em um município do Vale do Paraíba à 133 Km da capital paulista. A cidade em questão possui segundo dados do IBGE (Brasil, 2022), uma população de 310.739 habitantes conforme último censo, realizado em 2022.

A pesquisa teve como objetivo principal apreender as significações da equipe gestora acerca de sua atuação na constituição de uma escola-especial-inclusiva. Para isso, selecionamos quatro membros da equipe gestora, onde os participantes-colaboradores do estudo foram uma diretora, um vice-diretor e duas professoras coordenadoras.

A cidade escolhida para a pesquisa possui trabalhos no que tange ao Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da Educação Inclusiva matriculados na sala regular do Ensino Fundamental I e II, contando, atualmente, com 2600 estudantes com laudos nas escolas municipais de Educação Básica sendo que, na escola pesquisada, conta atualmente com 31 estudantes com laudos, conforme dados da secretaria digital.

1.3 Problema

A problemática central desta pesquisa reside na necessidade em responder a seguinte questão: Como se constituem as ressignificações da equipe gestora de uma escola municipal acerca de sua atuação na constituição de uma escola especial-inclusiva?

Essas ressignificações referem-se à produção novas de sentidos e significados dos membros da equipe gestora acerca do processo de construção de um ambiente educacional inclusivo, que promova a participação e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes com deficiência matriculados na escola pesquisada. Compreender as ressignificações da equipe gestora é relevante não apenas para elucidar como eles percebem e interpretam seu papel na construção de uma escola inclusiva, mas também para identificar possíveis lacunas e desafios enfrentados na prática, assim como as possibilidades de produção de novas significações sobre.

E entendendo que a equipe gestora escolar desempenha um papel fundamental na definição da organização e na implementação de práticas educacionais que promovem a inclusão, as suas significações e possíveis ressignificações sobre a constituição de uma escola

inclusiva poderão abranger diferentes aspectos, como a valorização da diversidade, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, a promoção de um ambiente acolhedor e seguro, a articulação entre os aspectos administrativos e pedagógicos, entre outros.

Isso porque exige da ação gestora e demais segmentos escolar uma reflexão, um olhar e um escutar mais atento, de ver melhor o que não está claramente explicitado; de perceber que a diversidade de pontos de vista é a maior do que geralmente se supõe e de constatar que as situações são mais complexas do que aparentam; além, é claro, de levar à baila a discussão, a redefinição do ponto de vista sobre determinados fenômenos: cultura escolar organizacional: a gestão da escola como elemento de análise. Abre-se a possibilidade de todos os segmentos escolares tomarem consciência da fragilidade do conhecimento; perceber incertezas e conflitos teóricos e práticos, as lutas travadas por recursos e as relações de poder envolvidas nesses processos (Hora, 2005, p. 7).

Essa compreensão permitiu refletir sobre as responsabilidades dos membros da equipe gestora, seja ela administrativa ou pedagógica, mas, como elas se articulam com o compromisso de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os estudantes com deficiência, através da reflexão crítica, da escuta, das relações e de processos de colaboração entre si.

Ao investigar as ressignificações e provocar ressignificações nessa equipe gestora, esta pesquisa pretende fornecer embasamentos teórico-metodológicos e práticos para fortalecer a atuação desses profissionais, e, a partir desses resultados, desenvolver estratégias e programas nos grupos de discussão, visando formar a equipe gestora para liderar processos de transformação, e dessa forma poder responder com subsídios a inquietação principal desta pesquisa, cujo questionamento é: Como se constituem as ressignificações da equipe gestora de uma escola municipal acerca de sua atuação na promoção de uma escola especial-inclusiva?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

- Apreender as significações da equipe gestora acerca de sua atuação na constituição de uma escola-especial-inclusiva.

1.4.2 Objetivos específicos

- Compreender como a equipe gestora contribui para a inclusão dos estudantes com deficiência.
- Analisar as possibilidades de participação da equipe gestora no planejamento das ações pedagógicas para a garantia de educação de qualidade aos estudantes com deficiência

- Promover discussões formativas entre a equipe gestora no intuito de construir conhecimento e estratégias pedagógicas na área da Educação Especial-Inclusiva.
- Analisar as possíveis ressignificações na atuação da equipe gestora após as discussões formativas no movimento da Pesquisa-Trans-Formação.
- Criar de forma colaborativa um plano formativo para promoção da auto-organização da formação continuada da equipe gestora.

1.5 Organização da dissertação

A estrutura desta dissertação é composta pelas seguintes seções: Resumo, Introdução, Memorial, Revisão de Literatura, Metodologia, Apresentação e Análise das Informações Obtidas, Análise dos Núcleos de Significação, Plano Formativo, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução está organizada em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância/Justificativa do Estudo e Organização do Trabalho.

Na Revisão de Literatura, apresenta-se uma análise das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Gestão Escolar e Educação Inclusiva”, com foco em tópicos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, como Políticas Públicas para a Educação Especial-Inclusiva, Interseccionalidade, Defectologia e Educação Especial.

A Metodologia é estruturada em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para a Produção de Informação e Procedimentos para a Análise dos Dados.

Após essas seções, são apresentados o Produto resultante desta pesquisa e as Considerações Finais, seguidos das Referências. Nos Apêndices e Anexos, incluem-se os instrumentos desenvolvidos pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté, respectivamente, fornecendo materiais de apoio ao estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção serão apresentadas as pesquisas correlatas ao tema abordado, bem como a revisão de literatura sobre Educação Inclusiva e Gestão escolar.

2.1 Panorama das pesquisas

Para a realização deste estudo foram utilizados três repositórios da área de educação: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dissertações de mestrado no MPE da Universidade de Taubaté (UNITAU) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa nos repositórios ocorreu entre os dias vinte e um e vinte e seis de junho deste ano.

Os descritores utilizados nesta revisão de literatura foram "Educação Inclusiva" e "Gestão Escolar". Esses termos foram escolhidos por sua fidelidade na área de estudo e sua capacidade de abranger os principais aspectos relacionados à importância do apoio da equipe gestora na promoção da Educação Especial-Inclusiva.

Foram critérios de seleção para identificar os artigos e dissertações relevantes um recorte temporal de 2018 a 2023, com intuito em trazer material de análise mais atual para a pesquisa.

A busca se deu a partir dos artigos e dissertações em que os descritores procurados constassem nos títulos desses trabalhos.

Abaixo, na Tabela 1, seguem os resultados de acordo com os repositórios pesquisados:

Tabela 1 - Panorama de Pesquisas: BDTD			
Descritores	Todos os Campos	Por Assunto	Correlatas ao Tema
Educação inclusiva	591	161	3
Gestão escolar	1.077	296	0
Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora (2023). Período de base: 2018 a 2023.			

Tabela 2 - Panorama de Pesquisas: CAPES			
Descritores	Todos os Campos	Por Assunto	Correlatas ao tema
Educação inclusiva	4.228	16	1
Gestão escolar	4.242	35	4

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora (2023). Período de base: 2018 a 2023.

Tabela 3 - Panorama de Pesquisas: MPE			
Descritores	Todos os Campos	Por Assunto	Correlatas ao tema
Educação inclusiva	02	00	00
Gestão escolar	06	01	00

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora (2023). Período de base: 2018 a 2023.

Após a busca inicial, foram avaliados os títulos e resumos dos documentos selecionados de acordo com os critérios dos descritores. Os estudos que atenderam aos critérios foram selecionados para leitura completa e análise dos conteúdos relacionados à temática da revisão.

Foram, em seguida, organizados e sintetizados de acordo com os principais temas e achados relacionados à importância do apoio da gestão escolar na educação inclusiva. As informações relevantes, como autores, ano de publicação, objetivos, metodologia e princípios, foram registradas para facilitar a análise e comparação dos estudos.

No quadro a seguir, são apontados os principais artigos e dissertações selecionados dos repositórios pesquisados para serem utilizados no estudo:

Quadro 1 – Referências selecionadas dos repositórios BDTD, CAPES e MPE					
Descritor	Título	Ano	Autor	Tipo	Referência
Gestão escolar + Educação inclusiva	Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular.	2018	Flores, Andrezza Santos.	Dissertação (BTDT)	Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto
Educação Inclusiva + Gestão Escolar	Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino	2018	Cláudio Lopes da Silva	Dissertação (BTDT)	Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora

Gestão escolar + Educação Inclusiva	Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial	2018	Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento Luciana Aparecida de Araújo Penitente Claudia Regina Mosca Giroto	ARTIGO (CAPES)	Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento Luciana Aparecida de Araújo Penitente Claudia Regina Mosca Giroto Volume 18, Número 3 Setiembre-Diciembre pp. 1-26 2018
Gestão escolar + Educação Inclusiva	Gestão da inclusão escolar: as produções científicas no banco de teses da capes de 2006 a 2016	2019	Marinice Souza Simon Marlene Roze	ARTIGO (CAPES)	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 165-182, Jan.-Jun., 201
Educação Inclusiva	Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus	2019	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz ² , Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	ARTIGO (CAPES)	Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.2, p.233-248, Abr. Jun., 2019
Escola inclusiva+ Gestão Escolar	Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte	2022	Crislane Barbosa Azevedo	ARTIGO (CAPES)	Azevedo, Crislane Barbosa. Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 24, p. 1-25, ano 2022.
Gestão Escolar	A gestão, o processo de inclusão e as políticas educacionais: possibilidades e inviabilidades no cenário brasileiro	2022	Sonize Lepke Cleusa Inês Ziesmann Magali Maria Johann	ARTIGO (CAPES)	Lepke, Sonize; Ziesmann, Cleusa Inês; Johann, Magali Maria. A gestão, o processo de inclusão e as políticas educacionais: possibilidades e inviabilidades no cenário brasileiro. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 24, p. 1-20, ano 2022.
Gestão Escolar + Educação Inclusiva	Gestão escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta da Educação	2021	Camila Gomes Martins Teixeira	Dissertação (BTDT)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Unidade de Pesquisa e Pós - Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional
Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2023.					

No próximo item, serão organizados os achados desta pesquisa em três eixos, de acordo com os temas abordados nas tabelas acima. Estes eixos serão: Projeto Político Pedagógico, Formação Continuada dos Gestores e Atribuições Administrativas versus Atribuições Pedagógicas.

2.2 O apoio da equipe gestora na construção de uma escola inclusiva: evidências nas dissertações

A construção de uma escola inclusiva se faz necessária e urgente. Nesse contexto, o apoio da equipe gestora torna-se fundamental para a promoção da inclusão e do desenvolvimento das práticas inclusivas.

Entende-se, assim, que o gestor escolar se reveste de toda a responsabilidade na gestão da organização-escola. Todavia, este vem assumindo, em uma sociedade que passa a exigir a educação com qualidade para todos, papéis que vão além da mera administração centralizadora e técnica (Honorato, 2012, p. 5).

Sendo assim, esta revisão de literatura promove a identificação de algumas informações recorrentes citadas nos artigos e dissertações que enfatizam como a equipe gestora pode colaborar com a Educação Especial-Inclusiva, cujo foco de pesquisa se destina este trabalho.

Foi observado através das pesquisas dos bancos de dados que, mesmo a inclusão sendo um fator relevante para as discussões atualmente, quando se trata da equipe gestora e inclusão, poucos estudos existem acerca desta temática, percebendo que a literatura carece de desvelamento sobre o cenário ao qual a gestão e inclusão estão inseridos. Esse fato indica que as discussões relacionadas a esses descritores ainda não aparecem como uma preocupação, o que expressa a relevância do presente trabalho, sobre a questão do apoio da equipe gestora à Educação Especial-Inclusiva, fomentando as ressignificações colaborativas.

Também foram observadas três questões muito recorrentes apontadas entre os autores. São elas: a importância da participação da equipe gestora na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), a importância da formação continuada da equipe gestora na área da Educação Especial-Inclusiva e as atribuições administrativas X atribuições pedagógicas da equipe.

2.3 O apoio do Projeto Político Pedagógico na escola especial-inclusiva

Na dissertação da pesquisadora Flores (2018), ela menciona que o planejamento coletivo desempenha um papel fundamental na mediação da construção do Projeto Político

Pedagógico (PPP) de toda a escola, sendo uma ferramenta essencial para o direcionamento e organização da construção de uma escola inclusiva, democrática e que tem como objetivo promover a equidade e a qualidade da educação básica.

Segundo Carneiro (2006), o termo “gestão democrática e participativa” pressupõe a tomada de decisões em conjunto e não apenas do diretor. Assim, esse processo não é simples e nem pode ser desenvolvido a contento em curto prazo, mas a sua complexidade não torna impossível que seja colocado em prática. Com isso, o que o torna possível de ser realizado é a elaboração do PPP e a criação de conselhos da escola efetivos que, além de contribuir para a execução mais apropriada das demais gestões neste espaço, como a administrativa, pedagógica e financeira, o faz sem dispensar o Estado de suas obrigações com o ensino público.

Nesse sentido é importante destacar o PPP como um instrumento legal e imprescindível em processos educativos que abarcam a educação inclusiva, podendo desencadear ações e práticas na organização escolar. Para que isso aconteça de fato, é necessária a participação da gestão com o intuito de consolidar as ações estabelecidas, centradas no estudante e na qualidade do ensino. Além disso, a construção do PPP da escola requer a colaboração e articulação de todos os envolvidos nesse processo. Romão e Padilha (2012) também salientam que o diretor, antes de tudo, é um educador e, em sua gestão, faz-se necessário promover articulações entre os diferentes segmentos em torno do PPP.

Nessa menção muito bem resumida da pesquisadora Flores (2018), podemos compreender que o PPP é um dos fatores que corroboram que a escola inclusiva seja contemplada em sua totalidade, visando a construção coletiva e pensando na realidade da comunidade e dos estudantes que ali estão matriculados. Sendo assim, é possível perceber que a pesquisadora, remete a sua fundamentação com base na postura da equipe gestora como ancora dessa construção coletiva.

Silva (2018), outro autor pesquisado, cita em seu estudo que, conforme o

Plano Nacional de Educação de 2014 estabelece que a universalização dá oferta de vagas nos diferentes sistemas de ensino para a população de quatro a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e de altas habilidades, com preferência para a matrícula em rede regular de ensino, aponta para a efetivação desse direito e responsabiliza os gestores dos sistemas educacionais na definição de políticas públicas institucionalizadas que garantam as condições necessárias para que a inclusão ocorra com igualdade e qualidade de ensino. Sendo necessário um Plano de Ação Educacional com ações voltadas para o aprimoramento das práticas gestoras no desenvolvimento de uma escola mais responsiva e inclusiva. Nessa perspectiva, os diretores escolares desempenham papel fundamental, pois, são de sua competência as articulações com a comunidade escolar na construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple as diversidades e admita a complexidade de uma pedagogia inclusiva.

Neste sentido, o estudo de Silva (2018) realizado no estado de Minas Gerais, onde o PPP referenda-se num parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que dispõe da obrigatoriedade de realizar o PDI, e atribui ao profissional da sala de AEE a função de exercer e de apoiar a equipe escolar para garantir trabalho diferenciado e adequado às necessidades dos estudantes dentro do ambiente escolar, surge aqui a importância deste apoio estar citado no PPP da escola.

No que refere aos estudos de Teixeira (2021) sobre esta temática do PPP, a autora descreve que em sua pesquisa o destaque da construção coletiva e a preocupação em produzir planejamento, acompanhamento e avaliação foram evidenciados pela equipe gestora, bem como acreditam que o PDI, construído por toda equipe escolar fortalece as possibilidades, habilidades e talentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial-Inclusiva.

A pesquisa de Teixeira (2021) realizada nos Colégios da Rede Jesuítas de Educação da cidade de São Leopoldo - Porto Alegre, também salienta a importância do Regimento Escolar e da construção do Projeto de Inclusão para estabelecer diretrizes, através de ações e estratégias para atender e apoiar os estudantes dessa comunidade.

Relacionando os autores, Vieira (2019) enfatiza em sua pesquisa prioritariamente a esfera de atuação da escola inclusiva de diretores das escolas privadas, do estado do Rio Grande do Sul, onde foi possível perceber

[...] que o estado vem apoiando as instituições privadas a se adequarem, mesmo que, progressivamente, ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, lançado em 2015 e implantado em 2016. O documento visa a promover uma escola que trabalhe na perspectiva inclusiva, porém sendo mais abrangente que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pois também responsabiliza as escolas privadas, representadas por suas mantenedoras, de acordo com a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), a receber alunos com deficiência, a atender e a arcar financeiramente com todas as suas necessidades e especificidades.

Neste contexto é relevante ressaltar que na pesquisa de Vieira, o PPP não é citado no texto, mas o atendimento da sala de AEE e da SRM conforme legislação é evidenciado; porém, é discutido o apoio do estado para a construção destes ambientes, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), visto que os custos com profissionais de apoio aos estudantes com deficiência devem ser diluídos nas mensalidades escolares e não repassados às famílias, pois gerará aumento das mensalidades e possível evasão, o que seria de grande prejuízo, pois se tratam de instituições que se mantêm de sua própria receita.

Sendo assim, é possível compreender que os estudos que remetem para destacar a importância de um planejamento estratégico inclusivo são essenciais para a construção de uma escola que atenda às necessidades de todos os estudantes. A equipe gestora deve desenvolver

políticas, programas e recursos que promovam a inclusão e apoiem o desenvolvimento acadêmico e social. Isso deve constar na implementação das diretrizes do PPP, em que sua construção é coletiva e colaborativa.

2.4 A formação continuada da equipe gestora na área da educação inclusiva

Através das leituras realizadas para a revisão de literatura, constantemente verificamos a importância da formação continuada para o enriquecimento profissional dos professores, e tendo em vista que o gestor é um professor, sua formação também precisa ser contínua.

Têm sido feitos esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente, de modo que possam atualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança (Day, 1999, p. 85).

Na dissertação da pesquisadora Flores (2018) ela menciona que:

Por meio dessas formações, uma equipe gestora pode se atualizar sobre as leis, os referenciais pedagógicos e as práticas relacionadas à inclusão escolar, permite o desenvolvimento de estratégias de adaptação curricular, recursos de acessibilidade e suportes necessários para promover a aprendizagem de todos os alunos (p. 123).

Sendo a equipe gestora a responsável pelo direcionamento dos seus professores, é necessário aprimorar o saber docente do gestor para que possa orientar os demais membros da sua equipe escolar, para que tenha elementos para dialogar com os docentes. A formação desse profissional, que é um elo importante dessa realidade, não pode ocorrer isolada, por isso ser incontornável a troca de saberes entre os pares, reuniões de HTPC ativas, planejadas com dedicação; esses elementos formativos da experiência escolar são de suma importância para a formação continuada.

A formação inicial e continuada propicia ao futuro profissional e aos que já estão atuando, o conhecimento do público-alvo da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino que atenda a especificidade de cada aluno. Nesse contexto, a escola como representação do entorno social na educação e na inclusão das pessoas com deficiência, passa a constituir-se como locus privilegiado de observatório e estudo para a realidade (Flores, 2018, p. 121).

Na pesquisa de Flores (2018), ela menciona que:

Para Garrido (2009), a ATPC é um espaço no qual os professores se qualificam profissionalmente. No entanto, além de investir nesse espaço, é preciso investir na formação do coordenador trocando experiências para também se qualificar e exercer de forma plena sua função formadora. Entretanto, para que se constitua tal processo é fundamental a elaboração de um plano de formação para o trabalho da equipe gestora

com os professores, compreendendo a importância de sua participação e de seu protagonismo a partir da experiência e da vivência de suas realidades (p. 122).

Nesse sentido, faço um recorte sobre este projeto de pesquisa, que tem como objetivo apreender as significações da equipe gestora acerca da constituição de uma escola inclusiva e, como produto final, criar de forma colaborativa um plano formativo para a promoção de formação continuada direcionada à equipe gestora, e que vem ao encontro com o que Flores menciona em sua pesquisa.

Silva (2018), em seu estudo, identificou que o ‘perfil dos entrevistados é pouco diverso no que concerne à formação, com centralidade na habilitação mínima necessária para o exercício da atividade docente em educação básica. Observou-se que todos os vice-diretores entrevistados reconhecem a Educação Inclusiva como uma forma de acolhimento dos alunos com necessidades educativas especiais e que a escola deve se adequar para recebê-lo, porém identificou fatores da formação docente deficitária para trabalhar com estudantes com deficiência e a importância de incluir assuntos que estimulem reflexões sobre práticas gestoras e atitudes pedagógicas democráticas e participativas.

Teixeira (2021) informa que os pontos mais destacados em sua pesquisa de revisão de literatura foi o reconhecimento da necessidade de formação continuada sobre os assuntos relacionados à inclusão escolar, tanto para os professores quanto para os gestores, e a questão da importância de uma mudança de paradigma da gestão escolar, tornando-a mais democrática e participativa.

Dessa forma, a premissa de uma pesquisa sobre essa categoria continua sendo muito destacada pelos autores e ainda salienta que cabe à equipe gestora o incentivo e o planejamento dos momentos formativos e de trabalhos colaborativos para a constituição de uma escola inclusiva e democrática.

O trabalho de Vieira (2019) evidencia que foi detectado em seu estudo que houve formação desenvolvida pelo Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR), que tinha por objetivo ofertar cursos de formação continuada em Educação Especial com a presença sistemática do professor em sala de aula e que o SINEPE a desenvolveu junto às escolas privadas com ações em que o tema da inclusão escolar era destaque. Alguns exemplos são: formação continuada para o grupo docente e gestores; criação de grupos de *WhatsApp* para comunicação entre coordenadores regionais e escolares; e realização de seminários e *workshops* anuais com a presença de palestrantes renomados na área.

2.5 Atribuições administrativas x atribuições pedagógicas da equipe gestora para a Educação Especial-Inclusiva

Os estudos destacam que a equipe gestora tem a responsabilidade de liderar e promover a inclusão escolar por meio de suas atribuições administrativas e pedagógicas, que uma equipe gestora deve estar engajada em desenvolver um ambiente inclusivo, acolhedor e de qualidade para todos os alunos.

Neste sentido, Flores (2018) esclarece que a “gestão democrática é um processo no qual as pessoas que atuam na escola identificam problemas, discutem, deliberam, elaboram, e planejam possíveis soluções.” E ainda relata que “a função da equipe gestora é diversa e entre elas destaca-se orientar e direcionar toda a equipe conhecendo todos os setores da escola e isso integra o acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência.”

Assim, entendemos a importância dessa equipe como elemento facilitador e participativo do processo da inclusão escolar, contribuindo para as ações administrativas, políticas e também pedagógicas.

No estudo de Silva (2018), encontramos o que ele menciona sobre a função da equipe gestora:

... o novo gestor educacional passa a ter um papel fundamental, pois se configura no indivíduo, com liderança aglutinadora, com habilidades administrativas, pedagógicas e, dotado de boa gestão financeira, capaz de promover, no ambiente escolar, a materialização das condições necessárias à efetivação da aprendizagem e da gestão autônoma (p. 18).

Diante dos novos desafios da gestão escolar no âmbito de uma sociedade que se democratiza e se transforma, Teixeira (2021) evidencia que o planejamento escolar, orientação e o reconhecimento da importância da participação coletiva são favoráveis para a constituição da escola democrática e inclusiva, e o gestor direciona tal ação.

Já Vieira (2019) ressalta as várias demandas que o diretor tem em seu cotidiano e como elas tomam parte significativa de seu tempo: na maioria das vezes, são voltadas para tudo aquilo que compreende o espaço escolar, procurando atender e auxiliar no que diz respeito aos desafios do dia a dia de cada setor. E, para isso, questiona esse autor, o fato de o gestor também gerenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, fato esse que vem ao encontro do meu projeto de pesquisa em construção. E mais uma vez me deparo com evidências da importância do meu objeto de estudo, acerca desta temática. E Vieira (2019) indaga:

Nesse contexto, quando falamos de uma escola para todos, é importante questionar-se a respeito de como a equipe gestora compreende essa temática. Está bem definido qual é o papel da gestão diante da promoção de processos inclusivos em uma escola regular? (p. 15).

Assim, podemos dizer que o papel do diretor escolar é fundamental para gerir essas mudanças, uma vez que ele é o gestor majoritário no ambiente escolar, com as ações escolares e como promotor dos processos inclusivos, sendo importante seus saberes na esfera administrativa e pedagógica.

2.6 O apoio da equipe gestora na construção de uma escola inclusiva: evidências nos artigos

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente (Lück, 2000, p. 27).

A construção de uma escola inclusiva é um desafio que requer o comprometimento de toda a equipe escolar. No entanto, é a equipe gestora que desempenha um papel fundamental nesse processo. Por meio de uma liderança positiva e de práticas inclusivas, estabelece uma cultura escolar que valoriza a diversidade e garante oportunidades iguais para todos os alunos. Após a leitura dos cinco artigos encontrados no repositório da CAPES, explicitarei as categorias com maiores evidências nas leituras realizadas.

Por esse olhar é percebido que a equipe gestora deve estabelecer uma visão clara e compartilhada de uma escola inclusiva, que envolve identificar e articular os valores e princípios que guiarão a comunidade escolar. Ao definir essa visão, a equipe gestora cria um objetivo comum e estabelece as bases para a mudança necessária.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) – cujo documento orienta as práticas educacionais, estabelecendo os princípios, objetivos e diretrizes da escola, ao pensar na inclusão - a equipe gestora demonstra seu compromisso com a construção de uma escola inclusiva e orienta todo o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar.

E conforme citado por um gestor entrevistado por Azevedo (2022) “O papel do gestor escolar é fundamental para efetividade da diversidade na escola. Disseminar e multiplicar boas práticas na execução do Projeto Político Pedagógico na escola”.

Portanto, a educação inclusiva tem como objetivo garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de

qualidade em um ambiente inclusivo. Nesse contexto, a formação continuada do gestor desempenha um papel fundamental na promoção e implementação efetiva da educação inclusiva, a oportunidade de adquirir conhecimentos atualizados sobre as melhores práticas e abordagens inclusivas, bem como sobre as legislações e políticas relacionadas à inclusão educacional. Esse conhecimento permite que o gestor compreenda a importância da inclusão, os direitos dos estudantes com deficiência e quais as estratégias pedagógicas mais adequadas para atender a diversidade; por isso conhecer as legislações e os referenciais da educação inclusiva é importante para os gestores.

No artigo das autoras Queiroz e Guerreiro, a relevância apontada na pesquisa

[...] foi o desconhecimento da proposta do AEE pela equipe gestora. Consequentemente, essa ausência de informação pode limitar a construção de uma escola inclusiva, na medida em que sua institucionalização perpassa por informações contidas nos documentos legais, bem como formação da equipe escolar, cujas ações precisam estar articuladas ao Sistema de Ensino Municipal (2019, p. 1).

Ao se manter atualizado, o gestor adquire as ferramentas necessárias para liderar sua equipe de forma apropriada e promover uma cultura inclusiva na escola. Ele se torna capaz de desenvolver e implementar políticas, diretrizes e práticas que promovam a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e a participação ativa de todos os alunos.

Além disso, a formação continuada do gestor também contribui para a construção de parcerias com a comunidade escolar e com outros profissionais da área da inclusão. Ao participar de programas de formação, conferências, seminários e grupos de estudo, o gestor tem a oportunidade de compartilhar experiências, trocar ideias e colaborar com outros especialistas e profissionais engajados na promoção da educação inclusiva. Essa troca de conhecimentos e práticas enriquece a atuação do gestor e fortalece a construção de uma rede de apoio em prol da inclusão.

A formação continuada também oferece ao gestor a possibilidade de refletir sobre sua própria prática e aprimorar suas habilidades de liderança. Ela proporciona um espaço para que o gestor avalie suas próprias crenças, atitudes e preconceitos em relação à inclusão, e busque o desenvolvimento de competências que promovam um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. O gestor capacitado é capaz de inspirar e engajar sua equipe, proporcionando um ambiente de aprendizagem estimulante e respeitoso, no qual todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento.

Lepke, Ziesmann, Johann (2022), citam em seu estudo que

Sem tempo disponível para leituras e discussões sobre temas que pulsam na instituição, gestores, professores e demais profissionais desconhecem as garantias previstas pelas Políticas Públicas, possibilitadas por meio da implantação de programas voltados ao público-alvo da Educação Especial (p. 16).

Azevedo (2022) ainda cita que, no contato com os gestores de escolas públicas localizadas em Natal-RN, constatou a ausência de conhecimentos e experiências formativas continuadas. Dessa forma se evidencia mais uma vez a importância da formação continuada.

Nessa linha, o trabalho de Lepke, Ziesmann, Johann (2022) destaca a função administrativa e pedagógica que a equipe gestora acumula:

O gestor escolar, no contexto das escolas estaduais, eleito democraticamente pelos seus pares e pela comunidade escolar, administra financeiramente a instituição e tem a responsabilidade de orientar os professores da instituição, observar as políticas educacionais e as normativas que orientam a Educação, bem como a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (p. 12).

Já o entrevistado Gestor 5 (EE, E-11), na pesquisa de Azevedo (2022), ressalta que “O papel do gestor é possibilitar que toda essa diversidade esteja no bojo da escola, seja respeitada e praticada, seja discutida, diante de todos os fatos e de todas as possibilidades reais de uma escola pública” (p. 7).

No artigo de Simon e Rozek (2019), as autoras reforçam que “São múltiplas facetas presentes no cotidiano desses profissionais. Muitas pessoas dependem da sua atuação, esperam por suas ordens e desejam sua liderança para os novos empreendimentos.” Acrescentam ainda que:

Como incentivadores e coordenadores da criação dessa nova escola, encontramos os gestores, figuras essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional inclusivo, necessitando para isso, como nos aponta Libâneo (2001), de formação administrativa e pedagógica, a fim de coordenar o esforço coletivo dos professores em direção ao mesmo fim (p. 11).

Enfim, o que se pode compreender dos artigos e dissertações lidos é que a equipe gestora desempenha um papel importante nas atividades administrativas e pedagógicas para a promoção da educação inclusiva. Na questão administrativa, o gestor deve assegurar que a estrutura física e os recursos da escola sejam acessíveis a todos os estudantes, sendo também responsável por garantir que as políticas e normas sejam inclusivas, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, em contrapartida, na questão pedagógica, o gestor deve incentivar as práticas inclusivas em sala de aula, apoiar os professores na implementação de estratégias diferenciadas de ensino, adaptação de materiais e recursos para os estudantes. O apoio da equipe gestora é essencial para a construção de uma escola inclusiva através do

desenvolvimento de uma visão inclusiva, com a participação efetiva e colaborativa das diretrizes no PPP. Além disso, a formação continuada, as atividades administrativas e pedagógicas realizadas pelo gestor são fundamentais para garantir que a escola proporcione um ambiente acolhedor e igualitário para todos os estudantes. Com o comprometimento da equipe gestora, a construção de uma escola inclusiva se torna uma realidade alcançável, onde cada aluno tem a oportunidade de desenvolver seu potencial plenamente.

Dessa forma podemos concluir essa revisão de literatura utilizando o que as autoras Nascimento, Penitente e Giroto (2018) escrevem em seu artigo:

A gestão escolar, de natureza democrática e, portanto, participativa, precisa se configurar como articuladora dessa participação, desde o envolvimento e acompanhamento da elaboração de políticas educacionais municipais, no que diz respeito aos referenciais para a educação inclusiva e, particularmente, para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, passando pela promoção da participação de todos os envolvidos na elaboração da política institucional da escola, materializada em seu projeto político pedagógico, até a operacionalização da infraestrutura necessária para a garantia de educação de qualidade a esse público (p. 36).

2.7 Suporte teórico das dissertações e artigos encontrados nas bases de dados

Segue abaixo o quadro dos aportes teóricos encontrados recorrentemente nos oito trabalhos pesquisados e que também serão utilizados na construção desta pesquisa. A seguir, serão discutidos temas importantes para a construção da base teórica desta pesquisa.

Quadro 2 – Principais referências gerais		
Autor	Ano	Título Autor
Lück, H.	2009	Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo.
Nóvoa, A.	1997	Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
Livro 1. Brasília: MEC.	1994	Política Nacional de Educação Especial.
ARANHA, M. S. F.	2001	Inclusão social e municipalização. In: Novas diretrizes da educação especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001. p. 12-17.
LIBÂNIO, José Carlos	2006	Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér	2006,	. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE

		FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006
LÜCK, Heloísa.	2006	A gestão participativa na escola. São Paulo: Vozes, 2006. v. 3. (Série Cadernos de Gestão).
Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial .	2008	BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).
CARNEIRO, R. U.C.: IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F (Org.). A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.77-96.	2006	Formação em serviço sobre a gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas da educação infantil. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: < https://bit.ly/2ulz6ZB >. Acesso em: 04 nov. 2017.
IMBERNÓN, F.	2000	Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F (Org.). A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.77-96.
Brasília, Brasil. Brasil.	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/1996. Brasília, Brasil.

2.8 Gestão escolar

De acordo com a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o princípio da gestão democrática do ensino público (Artigo 3º, Inciso VIII) reflete o compromisso do sistema educacional brasileiro com a participação e a transparência na gestão das escolas, promovendo assim o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania

Esse princípio contido na lei reflete o compromisso do sistema educacional brasileiro com a participação e a transparência na gestão das escolas públicas. Em termos simples, a gestão democrática implica que as decisões relacionadas à educação não devem ser tomadas de forma centralizada, mas, sim, de maneira participativa, envolvendo diferentes partes interessadas, como pais, professores, estudantes e membros da comunidade.

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no

nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (Lück, 2009, p. 17).

Conforme cita a autora, o diretor é o profissional responsável pela liderança e organização na escola. Isso implica que o diretor desempenha um papel central na condução do funcionamento da instituição de ensino, enfatizando que o diretor deve liderar e orientar todos os envolvidos na escola, incluindo professores, funcionários e alunos. Isso sugere que a liderança não se limita apenas à administração, mas também envolve orientação e inspiração para que todos atinjam seu potencial.

Criar um ambiente educacional propício à aprendizagem, que vá além do ensino em si e abrange a cultura da escola, as práticas pedagógicas, a motivação dos alunos e a promoção de um clima de colaboração e respeito também é trabalho do gestor escolar.

O objetivo central da liderança do diretor, de acordo com Lück (2009), é promover a aprendizagem e a formação dos alunos. Isso sugere que a qualidade da educação e o desenvolvimento dos alunos são os principais indicadores de sucesso da liderança escolar.

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (Lück, 2017, p. 22).

Dessa forma, a equipe gestora tem a responsabilidade pela organização e orientação da escola, onde inclui a gestão administrativa, como orçamento e recursos, bem como a gestão pedagógica, que envolve o planejamento curricular e o apoio ao desenvolvimento de estratégias de ensino.

A atuação dos gestores escolares influencia diretamente a formação do ambiente escolar. Isso significa que a liderança da equipe gestora desempenha um papel importante na criação de um clima escolar que promove o aprendizado, o desenvolvimento e a colaboração. Isso sugere que a educação não se limita apenas à aquisição de conhecimento, mas também à formação de valores, habilidades e competências educacionais.

Nesse contexto também podemos citar a importância da gestão participativa que promove a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e no planejamento das ações da escola. A gestão participativa não apenas fortalece o senso de pertencimento, mas também promove a transparência e a colaboração entre todos os envolvidos.

A gestão participativa é um modo de fazer funcionar uma organização em que se criam formas de inserir todos os membros da equipe nos processos e procedimentos de tomada de decisões e respeito de objetivos, critérios de realização desses objetivos, encaminhamento de solução para problema (Libâneo, 2004, p. 10).

A gestão participativa é um conceito que se tornou central nas abordagens modernas de administração e liderança. Como afirmou Libâneo em sua obra de 2004, a gestão participativa é mais do que apenas um método de gerenciamento; é um modo de fazer com que uma organização funcione de maneira acertada e envolvente. Em sua visão, a gestão participativa envolve a criação de mecanismos e estruturas que permitem a inclusão ativa de todos os membros da equipe nos processos de tomada de decisões e na definição de metas.

O cerne da gestão participativa reside na democratização dos processos decisórios. Isso significa que não apenas os líderes ou gerentes têm voz nas questões críticas da organização, mas também os funcionários, em todos os níveis hierárquicos, têm a oportunidade de contribuir com suas ideias, perspectivas e conhecimentos.

Ao envolver todos os membros da equipe nos processos de tomada de decisões e no alcance de metas organizacionais, a gestão participativa promove uma cultura de engajamento, inovação e eficácia que pode levar a resultados significativos e duradouros em qualquer organização.

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino (Lück, 2017, p. 25).

A sociedade e os sistemas educacionais estão cada vez mais preocupados em garantir que as escolas sejam capazes de oferecer uma educação de alta qualidade, que atenda às necessidades dos alunos e da comunidade. Esse movimento exige que a gestão escolar seja mais habilidosa. Isso implica que os gestores escolares devem possuir competências específicas para liderar efetivamente uma escola em um ambiente educacional em constante evolução. Essas competências podem incluir habilidades de liderança, gerenciamento, tomada de decisões e compreensão profunda dos princípios educacionais. Esses gestores devem estar preparados para enfrentar os desafios inerentes à constante mudança no campo educacional e devem receber formação adequada para cumprir convenientemente com suas responsabilidades de liderança. A qualidade da gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção do sucesso dos alunos e no alcance dos objetivos educacionais.

Dessa forma, o papel da gestão escolar é fundamental na melhoria da qualidade da educação, especialmente na promoção da Educação Especial-Inclusiva, cujo foco dessa pesquisa de mestrado busca descrever e investigar.

2.9 Inclusão escolar: Educação Especial-Inclusiva

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, no capítulo V - da educação especial, estabelece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar destinada preferencialmente a ser oferecida na rede regular de ensino. Isso significa que o sistema educacional brasileiro deve promover a inclusão de estudantes com deficiência em escolas comuns sempre que possível, ao invés de segregá-los em escolas especializadas.

Essa abordagem inclusiva é importante porque promove a igualdade de oportunidades educacionais, o respeito à diversidade e o direito de todos à educação.

Diante dessa perspectiva, usaremos os termos Educação Especial-Inclusiva para constituírem um par dialético e direcionar nossa pesquisa, com a intenção de buscar a totalidade dentro do que se pretende estudar:

Assim, para explicar esse devir dialético que buscamos, falamos em Educação Especial-Inclusiva como um par dialético em que a modalidade Especial deve estar sempre em interação, em constante movimento de troca de informações e atuando em conjunto com a Educação Regular, sempre em colaboração, nunca em dicotomia (Magalhães, 2021, p. 54).

A autora esclarece que Educação Especial-Inclusiva deve ser entendida como uma relação dialética na qual a Educação Especial e a Educação Regular estão em contínua interação. Este relacionamento implica uma troca incessante de informações, estratégias e práticas pedagógicas, promovendo uma colaboração mútua que evita qualquer dicotomia ou segregação entre as duas modalidades. A perspectiva dialética sugere que a Educação Especial não deve operar isoladamente, mas em sinergia com a Educação Regular, garantindo que ambos os sistemas de ensino se complementem e se reforcem mutuamente, para que seja possível construir um ambiente educacional inclusivo.

Assim, a Educação Especial-Inclusiva visa atender às necessidades específicas de cada estudante, oferecendo acessibilidade curriculares, recursos pedagógicos e apoio especializado quando necessário, sempre com o apoio de toda equipe escolar. Isso contribui para que os estudantes com deficiência possam desenvolver todo o seu potencial educacional e participar plenamente da sociedade.

Além disso, a LDB também estabelece a importância da formação de professores para atuar e para cooperar entre os sistemas de ensino regular e especializado. Tudo isso visa garantir que a Educação Especial-Inclusiva seja efetivamente implementada de acordo com os princípios da inclusão e da igualdade de direitos. Portanto, o Artigo 58 da LDB apresenta um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Ao encontro dessa ideia, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Ministério da Educação em 2008, que também vem somar como um marco importante na busca pela transformação dos sistemas de ensino brasileiro. Seu principal objetivo também é reforçar o direito de acesso à escolarização para todos, promovendo a formação de gestores e educadores, bem como a criação de estratégias para o atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. Nesse contexto, os principais aspectos e impactos dessa política na perspectiva da educação inclusiva no Brasil é de suma importância.

Mais recentemente, a Lei 13.146 de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Lei da Inclusão Social, define o termo "pessoa com deficiência" como alguém que possui uma limitação de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Essa limitação, quando interage com uma ou mais barreiras, pode dificultar ou impedir a participação plena e efetiva dessa pessoa na sociedade em condições de igualdade com as demais. Essa lei reconhece que as pessoas com deficiência podem enfrentar obstáculos que as tornam desiguais em relação aos demais cidadãos e visa garantir que essas barreiras sejam removidas, possibilitando a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas condições.

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI (Mantoan, 2006, p. 33).

Em contrapartida Mantoan critica as instituições escolares que seguem um modelo tradicional de ensino, caracterizado por práticas padronizadas e homogeneizadoras. Ela argumenta que essas escolas não conseguem responder aos desafios da inclusão social, ou seja, não proporcionam um ambiente inclusivo em que estudantes com deficiência se sintam acolhidos. Além disso, Mantoan ressalta que o modelo tradicional não prepara os estudantes para a vida em sociedades complexas do século XXI, quando a diversidade é uma realidade

importante. Portanto, ela destaca a necessidade de uma abordagem educacional mais sensível à diversidade, que promova a inclusão social e prepare os estudantes com habilidades e competências relevantes para enfrentar os desafios da vida moderna.

Contudo, como apontado por Mantoan (2006), a mera presença desses estudantes nas escolas regulares não é suficiente, a inclusão escolar não se trata apenas de matricular todos os estudantes em escolas regulares, mas também de criar ambientes educacionais inclusivos, em que as diferenças são valorizadas e as necessidades de cada estudante são atendidas de maneira individualizada. Isso requer um compromisso contínuo com a formação de professores, acessibilidades curriculares, suporte especializado e uma abordagem pedagógica que promova não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A inclusão escolar é um princípio essencial para garantir a equidade na educação, conforme estabelecido pela legislação brasileira, e também representa um desafio pedagógico significativo. A perspectiva de Mantoan nos lembra que a verdadeira inclusão vai além da presença física dos estudantes na escola e exige uma transformação profunda na abordagem educacional, visando preparar todos os estudantes para a participação plena na sociedade do século XXI. Daí nasce e se justifica nosso interesse em pesquisar a atuação da equipe gestora nesse processo.

Em síntese, a inclusão escolar é um princípio fundamental refletido na legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 e outras que fomentam esse assunto.

A partir das bases legais estabelecidas, e das críticas de estudiosos como Mantoan, Bueno, Oliveira, fica claro que a Educação Especial-Inclusiva não é apenas um ideal, mas uma necessidade premente para garantir a igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Dessa forma, essa pesquisa pode desempenhar um papel fundamental ao examinar as práticas, as políticas e os desafios da inclusão escolar, identificando maneiras de superar barreiras e promover um ambiente educacional mais acolhedor e apropriado para estudantes com deficiência.

3 PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E AS CATEGORIAS

O sujeito, na Psicologia Sócio-histórica, é compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história.

(Aguiar e Machado)

Com o objetivo central de desafiar o cotidiano alienado por meio da reflexão crítica sobre concepções profundamente enraizadas, a perspectiva Sócio-Histórica que oferece uma base teórica coerente e compatível com seus pressupostos, busca investigar a essência e a gênese dos fenômenos estudados, sua historicidade, mediações e contradições, promovendo a construção coletiva do conhecimento e o compromisso com a transformação social. Nessa medida, é de fundamental importância considerar-se, inequivocamente,

[...] que a produção do conhecimento se dá em contextos socialmente determinados e que a construção do objeto, bem como das interpretações feitas na tentativa de explicá-lo e de contribuir para sua transformação, fazem parte de um contínuo processo de construções teóricas as quais permitem novas e sucessivas aproximações em relação ao real (Aguiar e Machado, 2016, p. 262).

Essa perspectiva Sócio-histórica procura compreender os fenômenos sociais, estruturais e conjunturais, e sua relação com a formação das subjetividades, examinando dialeticamente a relação entre subjetividade e objetividade. Dessa forma, ao se pensar em pesquisa nessa linha teórico-metodológica, a busca pela superação das dicotomias, o alinhamento com uma práxis que produz processos em que são ofertadas explicações profundas, eivadas de criticidade, em vez de meras descrições ingênuas, única forma de caminharmos da aparência para a essência.

Ao utilizar o pensamento categorial na perspectiva Sócio-histórica, a construção de conhecimento sobre o real e a explicação da complexidade dos fenômenos, visa possibilitar uma visão além da imediatividade. Pois as categorias “permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo” (Aguiar e Machado, 2016, p. 263).

A Psicologia Sócio-histórica, baseada no Materialismo Histórico-dialético, de acordo com Gonçalves e Furtado (2016), reconhece que as ideias de uma determinada época refletem, de maneira mediada e contraditória, a realidade material vivida concretamente pelas pessoas.

Tanto o Materialismo Histórico-dialético quanto a Psicologia Sócio-histórica utilizam o pensamento categorial na produção de conhecimento sobre a realidade. Este pensamento orienta o pesquisador através de categorias facilitando a compreensão e interpretação do real e

sua essência. As categorias direcionam a análise de fenômenos, ao permitir uma visão além da superfície imediata. Conforme Aguiar (2001, p. 95), as categorias "trazem consigo o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade". A aplicação das categorias depende da própria realidade e da perspectiva do pesquisador. Para cada pesquisa, os envolvidos podem identificar quais categorias são mais relevantes e fundamentais para a situação. Algumas dessas categorias podem ser identificadas como derivadas, pois surgem a partir das categorias fundamentais ou auxiliares (Magalhães, 2021, p. 161).

3.1 Historicidade

A categoria historicidade nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isto, apreender seu movimento.

(Aguiar, Penteado e Alfredo)

As autoras Aguiar, Penteado e Alfredo abordam a importância da historicidade como uma categoria fundamental para entender a realidade humana, social e cultural. A historicidade permite olhar para a realidade não como algo estático, mas como algo em movimento constante. Isso significa que, em vez de fixar-se na essência imutável da realidade, a historicidade orienta a atenção para o processo dinâmico de surgimento, transformação e evolução. Ao focar na historicidade, os autores destacam a capacidade dessa categoria de explicar as origens e os processos de mudança na realidade.

A categoria historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a realidade é, para dar lugar à questão de "como surgiu", "como se movimentou e se transformou" e o que as contradições apreendidas, num determinado momento histórico, indicam como devir (Aguiar, Penteado e Alfredo, p. 11).

Para compreender qualquer objeto de estudo, sejam as ideias, valores, saberes e práticas, é essencial considerar o contexto cultural do tempo e do espaço em que esse objeto se desenvolveu, que inclui as determinações culturais, sociais e históricas que constituem e são constituídas pelo objeto em foco. Em vez de perguntar o que algo é em sua essência, a investigação se volta para entender o processo histórico de sua formação e transformação ao longo do tempo, ou seja, a compreensão da realidade requer uma abordagem que considere seu desenvolvimento histórico, as transformações sociais e culturais, e as contradições inerentes que indicam direções futuras.

Relacionando a categoria historicidade a esta pesquisa, que busca compreender as significações da equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva, é importante compreender o movimento das significações atribuídas pela equipe gestora. A historicidade permite compreender como as práticas e as percepções sobre inclusão se desenvolveram e se transformaram ao longo do tempo dentro do contexto escolar.

Ao examinar as significações atribuídas pela equipe gestora, é importante considerar como as políticas educacionais e as culturais interferiram em suas práticas e visões sobre a Educação Especial-Inclusiva. Isso inclui analisar as mudanças nas legislações, as diretrizes pedagógicas e os movimentos sociais que possibilitaram a evolução da Educação Especial-Inclusiva.

Assim ao utilizar a categoria da historicidade, busca revelar não apenas como os gestores escolares veem e atuam no apoio à Educação Especial-Inclusiva, mas também como essas percepções e práticas foram formadas e transformadas ao longo do tempo.

3.2 Mediação

Na Psicologia Sócio-histórica temos a categoria mediação que como argumentam Aguiar e Machado (2016), permite uma análise não dicotômica da realidade: se a realidade não é dicotômica, se ela é múltipla, em continuadas sínteses, precisamos de uma categoria que nos possibilite entender que não existem relações diretas e imediatas.

Dessa forma, para entender a mediação entre dois elementos, é necessário entender como cada um deles pode, por um lado, definir a si mesmo e, por outro, definir o todo, sendo ao mesmo tempo produtor e produto,

Para Aguiar e Ozella (2013), a categoria mediação não apenas conecta dois polos, mas serve como o organizador desse movimento, mostrando a relação dialética existente entre ambos.

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engrenam o processo de constituição de cada fenômeno (Aguiar; Machado, 2016, p. 264).

Sendo assim, as autoras, destacam a complexidade das relações humanas e sociais ao introduzir a categoria de Mediação. Esta categoria sugere que as relações não são diretas e imediatas; mesmo quando parecem simples e diretas, elas são, na verdade, mediadas por múltiplas determinações. Essas múltiplas determinações advêm de diversos fatores que, por

meio de suas contradições irão constituir os fenômenos. Em outras palavras, a mediação implica que cada fenômeno é resultado de um processo dinâmico em que diferentes elementos se constituem mutuamente, revelando a natureza dialética da realidade social. Isso enfatiza que, para compreender plenamente qualquer fenômeno, é necessário considerar as múltiplas forças e contradições que o constituem historicamente e contextualmente.

3.3 Significações – Conexão dialética entre sentidos e significados

O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, podendo, muitas vezes, o pensamento fracassar.

(Vigotski)

Ao refletirmos sobre a frase acima, em epígrafe, é possível perceber que o processo de pensamento vai além da mera expressão verbal, que o pensamento se concretiza por meio da linguagem, no entanto, esse é um processo falível. O pensamento não consegue se traduzir adequadamente ou na sua totalidade em palavras. Isso ocorre por várias razões, como limitações linguísticas, complexidade do pensamento, ou emoções que dificultam a articulação clara das ideias. O pensamento fracassa, como nos ensina Vigotski (2001) e esse "fracasso" refere-se a essas dificuldades e limitações que impedem que o pensamento seja completamente expressado. “Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 226). Portanto, Vigotski está sublinhando a importância da linguagem como uma ferramenta essencial para a materialização do pensamento, ao mesmo tempo em que reconhece as imperfeições e desafios desse processo.

Assim, para compreender o pensamento, que é sempre carregado de emoção, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) sugerem que "devemos analisar seu processo, que se manifesta na palavra com significado e, ao captar o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento", este passando “por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido”.

Desta forma, quando Vigotski diz que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança” (1929/2010, p. 68), reforça a ideia de que o entendimento dos fenômenos humanos, como o pensamento e a linguagem, exige uma perspectiva dinâmica, considerando sua constituição histórica e social. O pensamento humano,

carregado de emoção e afeto, não pode ser compreendido como algo estático, mas sim como um processo em constante desenvolvimento, que se materializa nas palavras com significações.

Por serem construções sociais e históricas, as significações estão sujeitas a mudanças contínuas, acompanhando as transformações culturais, políticas e econômicas da sociedade. Assim, estudar as significações historicamente implica compreender como elas são criadas, negociadas e ressignificadas nos processos contextuais, sendo a história o pano de fundo que explica sua constante mutabilidade. Essa perspectiva histórica permite captar o movimento vivo do pensamento e seu desdobramento em palavras, evidenciando a complexidade dos processos cognitivos e socioculturais que constituem o ser humano.

3.4 Da significação à ressignificação

No mundo todo, a educação especial passou por um período intenso de mudanças. No Brasil, essa trajetória foi marcada por transições significativas, quando a segregação de estudantes com deficiência era a norma, até a atualidade, em que a legislação embasa e protege o direito à Educação Especial-Inclusiva. Esse avanço exigiu dos gestores escolares uma profunda ressignificação de suas práticas e perspectivas, indo além da simples matrícula e construindo um espaço de suporte efetivo para o desenvolvimento do estudante com deficiência.

Desta forma detalharemos aqui qual o motivo real de utilizarmos nesta pesquisa a palavra ressignificação e não significação da equipe gestora sobre o apoio à Educação Especial-Inclusiva.

Ressignificar, na definição dicionarizada, significa atribuir um novo sentido, valor, forma ou função a algo. Esse processo envolve a superação de padrões estabelecidos pela tradição ou pela experiência, tanto no âmbito individual quanto coletivo. Na psicologia, ressignificar é transformar percepções inicialmente negativas em algo mais positivo, adotando múltiplos olhares que permitem reconhecer novos pontos de vista. Esse processo expande o significado, ou seja, o valor e a importância atribuídos a uma experiência. Em linguística e semiótica, ressignificação está associada à alteração na representação mental de um sinal, um gesto ou um fato, revelando uma nova acepção ou sentido, ou seja, uma nova significação.

https://www.google.com/search?q=significado+da+palavra+ressignifica%C3%A7%C3%A3o&sca_esv=3571e5df92edb3af&sxsrf=ADLYWIK8kUsAr4pqWjmLjYaCeGu3nJbCWA%3A1730832731108&ei=W2kqZ5qCBuPflsOPwuOQ8AQ

Já a palavra significação, conforme sua definição também dicionarizado, abrange um entendimento profundo sobre o valor e a importância de algo, tanto no sentido figurado, em que

reflete o impacto simbólico de um conceito ou ação, quanto no sentido linguístico e semiótico, em que se refere à representação mental ou ao significado atribuído a um sinal, gesto, fato ou conjunto de sinais.

No sentido figurado, significação é o processo de atribuir importância e valor a algo que transcende seu aspecto literal. Trata-se de uma construção que confere profundidade e relevo ao significado, tornando-o relevante para o contexto e para aqueles que o interpretam. Na linguística e na semiótica, a significação ocorre quando um signo, seja uma palavra, gesto, fato ou objeto, evoca uma representação mental ou emocional, criando uma ponte de entendimento entre a forma e o conteúdo. Cada signo possui uma acepção específica, que representa a intenção por trás de sua criação e uso. Assim, a significação estabelece sentido e significado ao conectar o objeto ou ideia ao seu valor simbólico e interpretativo, sendo essencial para a construção de representações culturais e sociais.

https://www.google.com/search?q=significado+da+palavra+ressignifica%C3%A7%C3%A3o&sca_esv=3571e5df92edb3af&sxsrf=ADLYWIK8kUsAr4pqWjmLjYaCeGu3nJbCWA%3A1730832731108&ei=W2kqZ5qCBuPflsQPwuOQ8AQ

Partimos aqui do significado dicionarizado, mas que não se exime de seu conteúdo afetivo, soma de contribuições do social, portanto, carregam a produção continuada e histórica de sentidos e significados sobre esta palavra. Para caminhar da significação para a ressignificação, precisamos retomar aqui os enfrentamentos a que esta pesquisa se propôs, buscando desafiar as percepções tradicionais e arraigadas sobre a Educação Especial-Inclusiva da equipe gestora, por meio de uma reflexão crítica sobre essas concepções. Fundamentada em Vigotski, a pesquisa demonstrou que, apesar dos desafios, o contexto educacional inclusivo pode oferecer ricas oportunidades de crescimento, constituindo uma base para uma transformação profunda nas práticas pedagógicas. Esse direcionamento teórico nos foi fornecido pelas contribuições da modalidade da Pesquisa-Trans-Formação, caracterizada como uma “ação acadêmica intencionalmente revolucionária” (Magalhães, 2021, p. 265).

A Pesquisa-Trans-Formação busca não apenas construir conhecimento, mas também instigar reflexões e ações que promovam mudanças profundas no meio educacional. Essa perspectiva revolucionária visa que tais mudanças possam repercutir de forma significativa, mesmo em contextos marcados por estruturas conservadoras e historicamente reacionárias, caminho que nos leva de forma irrecusável à utilização do termo ressignificar.

Ao longo da pesquisa, buscou-se criar condições que favorecessem a emergência de conflitos e contradições, promovendo um ambiente colaborativo e reflexivo. Esse processo intencional privilegiou um espaço de diálogo e confronto construtivo, no qual crenças e concepções profundamente arraigadas puderam ser problematizadas. Tal abordagem

possibilitou não apenas a desestabilização de paradigmas, mas também a abertura para novas formas de compreender e ressignificar práticas e perspectivas no âmbito da gestão educacional (Bandeira, 2015, p. 65).

A mobilização desse espaço de contradições proporcionou aos participantes a oportunidade de revisitar processos anteriormente cristalizados, conduzindo-os a novas compreensões. Assim, a ideia de ressignificação emergiu como central, expressando as contradições das significações, evidenciando o movimento contínuo de transformação que caracteriza a experiência formativa. Inspirados pela perspectiva de uma incompletude crítica, conforme discutida por Magalhães (2021), os gestores participantes puderam reconhecer suas vivências enquanto expressão de singularidades situadas em uma sociedade historicamente marcada pela exclusão. Esse reconhecimento revelou a potência transformadora do processo investigativo, sustentado pela abordagem da Pesquisa-Trans-Formação, ao promover reflexões que desvelam possibilidades de construção de práticas mais inclusivas e equitativas.

3.5 A Psicologia Sócio-histórica na prática da Educação Especial-Inclusiva

A Psicologia Sócio-histórica, fundamentada nas teorias de Vigotski, destaca a importância das relações sociais no desenvolvimento humano. Uma psicologia que se volta ao social, não como variável independente, mas como objeto de estudo e intervenção (Sawaia, 2022, p. 8).

No contexto da Educação Especial-Inclusiva, essa abordagem é particularmente relevante, pois defende a criação de ambientes inclusivos que promovam relações sociais significativas, incluindo espaços que vão além do simples direito à matrícula de estudantes com deficiência, conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que define, no artigo 27, a garantia do direito à educação inclusiva, garantindo o acesso ao ensino regular e a oferta de serviços e recursos de acessibilidade necessários.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem, planejado e implementado de forma colaborativa, está alinhado com a produção coletiva de conhecimento, inerente à perspectiva vigotskiana, na qual o desenvolvimento do sujeito ocorre nas relações sociais que ele estabelece.

A promoção da vivência social na Educação Especial-Inclusiva visa não apenas a inclusão em sentido amplo, mas também o desenvolvimento individual, valorizando a diversidade e a colaboração como elementos-chave para superar barreiras e preconceitos.

Vigotski enfatiza a importância do diálogo e da troca entre pares, ressaltando que o ensino-aprendizagem é um processo social, dinâmico e transformador. São as estratégias de ensino-aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento, e não o contrário.

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que a gênese do desenvolvimento humano está nas relações sociais vivenciadas pelo sujeito, sendo as dinâmicas culturais, nas quais ele está inserido, determinantes para o processo de transformação de suas funções intelectuais (Mendonça, Abreu e Costa, 2020, p. 166).

Nesse contexto, em que existem barreiras e limitações, há também múltiplas possibilidades a serem exploradas, dentro das contradições que impulsionam a totalidade. Essas contradições recorrentemente são fontes de provocações crítico-reflexivas, importantes oportunidades de crescimento. Por isso, é fundamental que haja incontornável compreensão de que o desenvolvimento humano não é estático, mas ocorre em constantes metamorfoses movidas pelas contradições, sendo, portanto, dialeticamente responsivo às relações sociais e à gênese da realidade.

Por isso, a presença da Psicologia Sócio-histórica na Educação Especial-Inclusiva é indispensável: ela não apenas enriquece a compreensão do desenvolvimento humano, mas também orienta práticas educativas sensíveis à realidade e às necessidades coletivas e individuais, reconhecendo cada indivíduo como parte de uma totalidade social específica.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento e estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades (Vieira, Piloto e Ramos, 2017, p. 113).

Ao considerar a múltipla determinação social na formação cognitiva e emocional da subjetividade humana, essa abordagem oferece uma contribuição valiosa para a construção de uma nova forma de sociabilidade, mais justa e igualitária. Assim, cada indivíduo, com suas inúmeras diferenças e condicionamentos sociais, tem a oportunidade fundamental de se desenvolver, reforçando a visão de que a Educação Especial-Inclusiva é um pilar essencial na busca de uma utopia concreta, uma perspectiva viável, e um horizonte alcançável em que as condições necessárias para uma transformação profunda na sociedade serão construídas.

4 VIGOTSKI E A DEFECTOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

A inclusão educacional de estudantes com deficiência tem sido um tema central na educação contemporânea, e a contribuição de teóricos como Vigotski oferece ideias valiosas para essa área. Este capítulo discute a importância da abordagem sociocultural de Vigotski.

Na sua obra *Fundamentos de Defectologia* (1997), o autor nos apresenta uma visão otimista sobre a educação das crianças com deficiência, quando observava que a educação de crianças com deficiência não se diferenciava da educação das crianças sem deficiência, que as primeiras podem aprender e desenvolver habilidades de maneira semelhante às outras crianças. No entanto, é fundamental investigar e utilizar procedimentos adequados às suas especificidades enfatizando que o desenvolvimento insuficiente das crianças com deficiência se deve à ausência de uma educação adequada baseada em métodos e procedimentos específicos que permita seu desenvolvimento. Assim, a psicologia histórico-social desenvolvida por Vigotski, nos direciona a refletir sobre a promoção de práticas inclusivas que atendam às necessidades individuais, garantindo um ambiente educacional acolhedor e acessível para todos, desmistificando o potencial do estudante com deficiência como fator biológico e medicalizante somente.

“O homem torna-se homem durante sua vida social, não nasce pronto e acabado” (Silva, 2015, p. 77). Essa frase nos introduz a visão de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, especialmente em sua teoria sociocultural. Para Vigotski, o homem não é simplesmente uma criação biológica predefinida, mas, sim, um ser em constante formação e transformação através de sua vivência com o ambiente social, destacando que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e contínuo, determinado pelas experiências sociais, culturais e históricas de cada indivíduo. Isso significa que o ser humano não nasce com todas as habilidades e conhecimentos inatos, mas que ele adquire e desenvolve essas capacidades ao longo de sua vida, através da socialização com outras pessoas e com o meio ambiente.

É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação; inegável também é a incrível aceitação e adequação de sua obra à nossa realidade brasileira. Entretanto, o que muitos ignoram é que Vygotsky dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com necessidades educativas especiais e que uma razoável parte de sua obra é dedicada a elas (Costa, 2006, p. 3).

A visão pioneira de Vigotski na evolução da Educação Especial-Inclusiva, notadamente ao introduzir conceitos fundamentais e pela incorporação da Pedagogia Especial dentro do

contexto da educação regular, sugere que Vigotski não apenas contribuiu teoricamente para o campo da educação especial, mas também contribuiu com a prática pedagógica ao promover a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente educacional regular, representando uma mudança de paradigma na concepção e implementação da educação especial, destacando a importância de reconhecer e atender às necessidades individuais de todos os estudantes, considerando suas diferenças.

Os trabalhos produzidos por Vigotski sobre as mais diferentes deficiências, entre as décadas de 1920/1930 e reunidos na obra *Fundamentos de Defectologia* constituíram a base teórica da pedagogia especial científica. Essa obra reúne o mais positivo e progressista de tudo o que se escreveu, entre as décadas de 20 e 30 do século XX, sobre as crianças com deficiência e sua educação. Do mesmo modo, Vigotski, elaborou uma orientação psicológica e pedagógica do processo de educação de crianças com deficiência constituindo um novo paradigma que em nossos dias e, sem dúvida, no futuro, manterá sua vigência. Pode-se, mesmo, afirmar que Vigotski, na primeira metade do século passado, já vislumbrava por meio de seus estudos e experimentos, os caminhos para a inclusão escolar da criança com deficiência. Por outras palavras, as ideias sobre a inclusão consideradas por muitos como inovadoras atualmente, já eram defendidas por Vigotski na primeira metade do século XX.

Vigotski se opôs, tanto na psicologia, como na pedagogia especial, às intenções de biologizar as concepções das crianças com deficiência, propondo mesmo que a deficiência não é de caráter biológico, mas social, enfatizando que o desenvolvimento insuficiente que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito, se deve essencialmente à ausência de uma educação adequada e baseada em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante ao das crianças sem deficiência.

Suas ideias sobre as crianças com deficiência permitiram considerá-lo como o precursor das concepções otimistas sobre o desenvolvimento e a inclusão escolar dessas crianças. Fazia críticas à escola especial da época afirmando que era uma instituição que abusava da “pedagogia terapêutica”, ao não permitir que a educação especial tivesse um amplo enfoque social. Defendia que a educação especial deveria ser subordinada ao social, deveria estar coordenada com o social, fundida organicamente com o social. Fazia objeção à escola especial que marginalizava a criança, que a isolava do meio social, das relações com as outras crianças de mesma idade. Afirmava que “A escola não tem notado o saudável e o válido na criança”.

Essa orientação, criticada por Vigotski na primeira metade do século passado, lamentavelmente, ainda se faz presente em muitos espaços escolares no Brasil, os quais, mesmo sob um discurso progressista, pratica uma pedagogia excludente isolando a criança com

deficiência no interior da escola, prejudicando o seu desenvolvimento. Para ele, as crianças com deficiência deveriam educar-se da mesma forma que as outras crianças e, inclusive, educar-se conjuntamente, o que contribuiria com o desenvolvimento psíquico, físico, bem como possibilitaria uma compensação social da deficiência.

Da perspectiva de Vigotski, a educação da criança com deficiência quanto à organização, estrutura e formas de trabalho deveria ser vinculada estreitamente com a vida, com a comunidade, com a prática social, para criar as estreitas relações entre as crianças com deficiência e as demais crianças. Argumentava que a verdadeira educação especial é a que orienta no sentido de alcançar a total e plena inclusão social das crianças com deficiência.

Essas ideias e concepções têm dado lugar a importantes trabalhos na área da neuropsicologia e neurofisiologia, realizados por Luria, Anojin e outros e têm permitido a explicação desse fenômeno a partir da formação de complexos sistemas funcionais e pode contribuir atualmente para que se mudem as práticas pedagógicas historicamente centradas nas deficiências dos sujeitos sem se considerar o caráter social do defeito.

A análise do caráter biológico e social do defeito leva Vigotski a propor um conceito extremamente importante para organizar e dirigir, de maneira mais acertada. O autor se referia ao conceito de defeito primário e secundário. O defeito primário é o que resulta do caráter biológico como a perda da visão, da audição, a lesão da criança com deficiência intelectual, etc., e o defeito secundário se referia às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem produzir o defeito primário e a falta de uma educação adequada desde os primeiros momentos da vida.

As ideias de Vigotski podem ajudar a reverter a orientação pessimista acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência e orientar a criação de práticas educativas inclusivas, pois, segundo ele, no desenvolvimento das crianças com deficiência atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das outras crianças. O autor explica a relação entre ensino e o desenvolvimento a partir da teoria da zona de desenvolvimento próximo (imminente), o qual permite uma orientação mais efetiva em relação ao ensino das crianças elegíveis à educação especial. Assim, a partir de sua visão de desenvolvimento, a educação da criança com deficiência deveria proporcionar a ela mediações (signos, símbolos, instrumentos) capazes de favorecer o desenvolvimento em função de sua estrutura psicológica peculiar. No entanto, Vigotski reconhecia que há casos em que as funções de mediação a capacidade de empregar instrumentos auxiliares estariam muito deteriorados e, assim, as possibilidades de compensação e construção de funções superiores, em sujeitos com deficiências severas da conduta social e/ou instrumental, estariam muito diminuídas ou impedidas. Por outro lado, nas crianças em que não

se dá esta classe de perturbações (isto é, naqueles cujo déficit é mais explicável em termos de uma deficiência mais exclusivamente intelectual, e não como impossibilidade de adquirir mediações), a educação poderá exercer um papel decisivo de proporcionar “prótese instrumental”, mediações capazes de provocar uma “organização substitutiva” das funções superiores. Destas mediações teriam importância fundamental aquelas que permitem uma regulação da própria conduta ou das próprias funções mentais. Dito em termos atuais: Vigotski propunha como objetivo básico para a educação especial, o de proporcionar à criança recursos metacognitivos.

No plano do desenvolvimento intelectual e da compensação dialética da relação entre o desenvolvimento e o ensino, as concepções de Vigotski (1997), fornecem à pedagogia uma base teórica que permite orientar o processo da educação e do ensino em um sentido histórico e progressista, mudando os rumos da educação das crianças com deficiência incluídas nas escolas comuns.

Nesse contexto de inclusão escolar, é preciso voltar a atenção para o papel do professor como mediador e sua formação, para que ele possa criar um ambiente na sala de aula que permita a constituição de uma situação social de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Segundo o autor, cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, no nível social (interpsicológico), e, mais tarde, no nível individual (intrapsicológico) (Vigotski, 1978:57; apud Newman e Holzman, 2002). Percebe-se, assim, a importância do papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos do conhecimento na sala de aula.

No cotidiano escolar, a intervenção, nas “zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos (ainda que não exclusiva) do professor visto como parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência entre outras, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (Rego, 2000, p. 115).

Assim, no cenário atual, é necessário que a formação dos professores esteja empenhada a oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento de saberes e conhecimentos voltadas para o reconhecimento e compreensão da diversidade do público escolar e, também, para o conhecimento sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência – que, segundo Vigotski, não difere da criança sem deficiência – para que possam criar práticas pedagógicas inclusivas.

Eis porque a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 2011, p. 7).

Sendo assim, a abordagem de Vigotski sobre a defectologia desempenha um papel fundamental na inclusão escolar, buscando o desenvolvimento como um processo contínuo.

Ao reconhecer a importância do desenvolvimento social, superando visões capacitistas, e ao adotar práticas inclusivas, as escolas podem criar ambientes que valorizem a diversidade e garantam oportunidades iguais para todos os estudantes com suas diferenças individuais, nunca considerando a deficiência como fator de inferioridade ou de incapacidade.

5 GÊNERO, DEFICIÊNCIA E RAÇA: PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

O presente texto explora as intersecções complexas entre gênero e deficiência, embasado nas análises provocativas de Anahi Guedes Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2012), no artigo GÊNERO E DEFICIÊNCIA: INTERSEÇÕES E PERSPECTIVAS. Os autores propõem uma abordagem interseccional que transcende as fronteiras convencionais dos estudos sobre deficiência, buscando compreender esse fenômeno de maneira ampla, abrangendo as múltiplas determinações que constituem os sujeitos. Ao destacarem a necessidade de uma discussão transversal, os autores instigam reflexões sobre a transição do modelo biomédico para o modelo social da deficiência, desafiando normas preestabelecidas e promovendo uma visão inclusiva e igualitária.

Mello e Nuernberg (2012, p. 636) destacam, em sua análise sobre a intersecção entre estudos de gênero e deficiência, a lacuna existente na abordagem do fenômeno da deficiência. Eles ressaltam que, com frequência, os estudos sobre deficiência são conduzidos de maneira isolada, sem a devida discussão sobre a transversalidade desse tema. A expressão "transversalidade da deficiência" refere-se à necessidade de integrar a compreensão da deficiência em uma variedade de contextos, considerando não apenas as características físicas, intelectuais ou sensoriais, mas também as complexidades resultantes da interação com outras categorias, como gênero, raça, classe social e orientação sexual.

Ao abordar a deficiência de forma isolada, os estudos muitas vezes negligenciam a riqueza e a complexidade das experiências vividas pelos indivíduos com deficiência, limitando-se a uma perspectiva unidimensional. Os autores (Mello e Nuernberg (2012, p. 636) argumentam que a falta de uma discussão transversal impede uma compreensão abrangente das dinâmicas sociais e culturais que constituem a experiência da deficiência. Essa abordagem limitada pode resultar em políticas e práticas que não atendem plenamente às necessidades e demandas dos grupos de pessoas com deficiência, falhando em reconhecer as interconexões significativas entre a deficiência e outras dimensões identitárias. Portanto, a chamada dos autores para uma discussão mais transversal destaca a importância de uma análise interseccional ao explorar as questões relacionadas à deficiência no contexto das Ciências Humanas e Sociais.

Desta forma, podemos destacar o que o artigo Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência nos traz a luz para refletirmos:

[...] é a de que um corpo com lesões não estaria apto ao regime de exploração da força de trabalho alavancado pelo capitalismo devido à radicalidade que a norma ostenta

na assunção destas atividades. O padrão emergente do sujeito ideal ao modelo capitalista, o ser que se encaixa à máquina, exige um tipo de corpo no qual a força e a destreza física se mostram fatores fundamentais, elementos estes que excluem de suas relações diretas significativa parcela das pessoas com deficiência (Picollo e Mendes, 2013, p. 460).

A evidente marginalização desses corpos no contexto do capitalismo contemporâneo ressalta a urgência de uma análise crítica das estruturas normativas e produtivas que perpetuam essa exclusão, convocando a necessidade de reformas substanciais para assegurar uma participação inclusiva e equitativa. Paralelamente, a perspectiva proposta por Mello e Nuernberg (2012) expande a compreensão da deficiência além das limitações corporais, instigando uma reflexão sobre a necessidade de considerar fatores contextuais e sociais na abordagem do fenômeno, e ressaltando a importância de políticas inclusivas que transcendam as barreiras individuais. Essa convergência de análises destaca a complexidade do debate sobre deficiência, clamando por uma abordagem que reconheça as interseções multifacetadas entre corpo, sociedade e estruturas normativas.

Ao afirmarem que "concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo", (Mello e Nuernberg, p. 636) desafiam a perspectiva restrita que focaliza exclusivamente as limitações físicas, intelectuais ou sensoriais.

A concepção apresentada pelos autores destaca que a deficiência é moldada e ampliada pela produção social e cultural, evidenciando como certas variações corporais são definidas como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação. Essa definição é fundamentada na ideia de corponormatividade, que se refere aos padrões hegemônicos funcionais/corporais estabelecidos pela sociedade. Em outras palavras, a sociedade, muitas vezes de maneira implícita, estabelece normas que considera ideais em termos de funcionalidade e aparência corporal.

Ao situar a deficiência em relação à corponormatividade, os autores enfatizam como as noções de normalidade e anormalidade são socialmente construídas. Isso implica que a experiência da deficiência não é apenas uma questão individual, mas também uma construção cultural que reflete valores, preconceitos e expectativas sociais. Ao desafiar a visão de que a deficiência é intrinsecamente negativa, os autores destacam a importância de uma abordagem crítica que questione as normas estabelecidas, promovendo assim uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade humana. Essa perspectiva mais ampla destaca a necessidade de considerar a deficiência não como uma condição isolada, mas como parte integrante da complexa rede de construções sociais e culturais que moldam nossa compreensão do corpo e da diversidade humana.

Os autores Mello e Nuernberg introduzem uma perspectiva crítica ao discutirem o modelo social da deficiência em contraste com o paradigma biomédico. O modelo social da deficiência representa uma mudança fundamental na compreensão desse fenômeno ao se afastar das limitações funcionais individuais e da ênfase na reparação ou reabilitação do corpo com deficiência, como proposto pelo paradigma biomédico convencional.

Ao adotar o modelo social, os autores argumentam que a deficiência não é uma condição intrínseca, mas sim o resultado das interações complexas entre a pessoa com deficiência, seu ambiente pessoal, social, nas diferentes dimensões, sejam físicas, sensoriais, comunicacionais, atitudinais. Esse modelo desafia a visão tradicional que coloca a deficiência como uma deficiência individual que precisa ser corrigida ou reparada. Em vez disso, enfatiza o papel determinante do ambiente, das atitudes sociais e das estruturas em criar barreiras que impactam a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

A ênfase nas interações pessoais, ambientais e sociais destaca a importância de remover barreiras sociais e estruturais que limitam a participação das pessoas com deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A compreensão plena do modelo social da deficiência não apenas desafia estigmas e preconceitos, mas também impulsiona a busca por uma abordagem mais ampla e igualitária para promover a participação ativa e significativa de todas as pessoas, independentemente de suas capacidades físicas, intelectuais ou sensoriais. Dessa forma, os autores instigam uma reflexão crítica sobre como a sociedade percebe e aborda a deficiência, promovendo uma visão mais inclusiva e socialmente consciente desse fenômeno complexo.

Mello e Nuernberg (p. 638) também destacam a contribuição significativa de Eva Kittay, uma renomada filósofa que também assumiu o papel de cuidadora de sua filha com paralisia cerebral, oferece uma perspectiva singular e intimamente conectada à sua experiência pessoal. Ao abordar questões relacionadas à ética do cuidado e à justiça social, Kittay destaca a importância de considerar as necessidades e experiências das pessoas com deficiência e de suas famílias na formulação de políticas e na reflexão filosófica. Sua voz, carregada de autoridade, enriquece o debate acadêmico, trazendo à tona não apenas teorias abstratas, mas reflexões profundamente enraizadas na vivência cotidiana do cuidado e da interdependência.

No contexto da crítica à noção de independência proposta pela primeira geração de teóricos dos Estudos sobre Deficiência. Eva Kittay emerge como uma pioneira ao desafiar a ideia convencional de independência, propondo, em seu lugar, a noção de interdependência como um valor humano que transcende as barreiras entre pessoas com e sem deficiência.

A crítica à independência contempla uma perspectiva mais ampla que reconhece a interconexão fundamental entre todos os membros da sociedade. Ao rejeitar a ênfase exclusiva na autonomia e independência como indicadores de sucesso ou plenitude, Kittay propõe a valorização da interdependência como um elemento essencial da experiência humana. Essa abordagem destaca a importância de relações interdependentes, em que a colaboração e o apoio mútuo são fundamentais para a construção de comunidades inclusivas e equitativas.

A noção de interdependência proposta por Kittay representa uma mudança paradigmática, desafiando a visão tradicional centrada na autonomia individual. Ao aplicar esse valor tanto a pessoas com deficiência quanto aquelas sem deficiência, ela busca promover uma compreensão inclusiva das relações humanas. Essa abordagem ressoa na necessidade de reconhecer a diversidade das experiências e habilidades humanas, destacando a importância de uma sociedade que valoriza a colaboração e a solidariedade como pilares fundamentais de uma comunidade verdadeiramente inclusiva.

Já as autoras Luiz e Silveira (2020, p. 123), ao discorrerem sobre a interdependência no contexto dos Estudos Feministas da Deficiência, ressaltam a urgência de uma reavaliação conceitual fundamental. Em sua análise, destacam a interdependência como um elemento essencial das relações humanas, contrapondo-se à narrativa predominante de independência individual. Sob essa perspectiva, a dependência é reconhecida não como uma fraqueza, mas como uma possibilidade inerente à complexidade dos corpos humanos. Além disso, as autoras confrontam o "mito do sujeito independente", amplamente difundido nas sociedades capitalistas, apontando para a necessidade premente de desconstruir essa narrativa que perpetua a marginalização e a exclusão de indivíduos com deficiência. Em sua abordagem, enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a interdependência como um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual as diferenças são celebradas e as relações são permeadas pela reciprocidade e pelo apoio mútuo.

As autoras também ressaltam a importância do amparo jurídico como um ponto de partida, e não como o fim de uma luta por direitos. Observam que, embora tenham ocorrido avanços legislativos relacionados ao cuidado nos últimos anos, ainda há uma lacuna significativa no que diz respeito à implementação efetiva dessas políticas e à mudança de paradigmas éticos e relacionados aos Direitos Humanos. Elas apontam para a realidade do contexto político e social brasileiro, caracterizado por um cenário de dismantelamento e precarização das políticas públicas sociais, que dificulta a realização de mudanças substanciais nesse âmbito.

Vemos, inclusive que, apesar de o amparo jurídico ser de suma importância, ele não é o ponto final, como comumente pensamos, mas sim, muitas vezes, o início de uma batalha social, cultural e política para a sua efetiva implementação, ou seja, para a real mudança na vida das pessoas (Luiz e Silveira, 2020, p. 123).

Além disso, as autoras defendem uma reflexão crítica sobre o cuidado, o papel da família e a responsabilidade do Estado em relação às pessoas com deficiência que necessitam de assistência ao longo da vida. Propõem que o Estado forneça apoio financeiro e logístico para que as próprias pessoas com deficiência possam decidir quem e como será o cuidado que receberão. Dessa forma, buscam garantir uma maior autonomia e evitar a dependência de relações de subordinação e opressão em troca do cuidado necessário.

Almejamos que o Estado possa subsidiar – financeira e logisticamente – a escolha da pessoa com deficiência quando ela precisar ser cuidada. Somos nós que devemos decidir sobre como e quem exercerá a função do cuidado, o que nos garantiria uma maior possibilidade de não sermos reféns de relações subalternas, de submissão e opressão em troca do cuidado (Luiz e Silveira, 2020, p. 123).

Os autores Mello e Nuernberg (p. 641), quando abordam a interseção entre gênero e deficiência, reconhecem a impossibilidade de esgotar todas as possibilidades analíticas dessa complexa interconexão. No entanto, buscam mapear algumas questões que evidenciam a riqueza da interface entre os estudos feministas e de gênero com os estudos sobre deficiência. Ao fazer isso, apontam para a profunda relevância desse diálogo na reconfiguração das políticas públicas.

Ao explorar a argumentação de Picollo e Mendes sobre a opressão enfrentada pelas pessoas com deficiência:

A alegação de que as pessoas com deficiência são oprimidas envolve, no entanto, a compreensão de um amplo número de fatores. A nível empírico significa argumentar que as pessoas com deficiência podem ser consideradas como um grupo cujos membros estão em uma posição inferior aos demais membros da sociedade porque são pessoas com deficiência. Significa também argumentar que essas desvantagens estão dialeticamente relacionadas à ideologia ou grupo de ideologias que justificam e perpetuam tal situação. Além disso, também compreende a alegação de que as desvantagens e as suas ideologias de apoio não são naturais, tampouco inevitáveis. Finalmente, implica a identificação de alguns beneficiários para este estado de coisas (Picollo e Mendes, 2013, p. 462).

É fundamental relacionar esse entendimento com o conceito de interdependência discutido pelas autoras Luiz e Silveira (2020, p. 123). Enquanto Picollo e Mendes destacam as múltiplas facetas da opressão enfrentada por esse grupo, incluindo fatores ideológicos que perpetuam desigualdades, a noção de interdependência ressalta a importância de reconhecermos a conexão intrínseca entre todos os membros da sociedade. Ao considerarmos a

interdependência, entendemos que as desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência não são apenas questões individuais, mas sim problemas sistêmicos que afetam toda a comunidade. Portanto, ao confrontarmos as ideologias que perpetuam a opressão das pessoas com deficiência, é fundamental reconhecermos a necessidade de uma abordagem coletiva e solidária.

Desta forma, a interseção entre gênero e deficiência abre espaço para uma série de análises críticas que vão além das limitações funcionais individuais, se destacando em como as experiências de gênero e deficiência se entrelaçam, influenciando a forma como as pessoas vivenciam e são percebidas na sociedade. Ao identificarem questões específicas dessa interseção, os autores lançam luz sobre a necessidade de repensar as políticas públicas para garantir uma abordagem mais inclusiva e justa.

No contexto da legislação brasileira de inclusão, o Artigo 2º da Lei de Inclusão define de forma abrangente o termo "pessoa com deficiência", incorporando uma perspectiva biopsicossocial que dialoga diretamente com as reflexões dos autores Picollo e Mendes e Luiz e Silveira. Esse artigo destaca não apenas as limitações físicas, mas também as barreiras sociais e ambientais que podem impedir a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Picollo e Mendes, ao discutirem as complexidades da opressão enfrentada pelas pessoas com deficiência, destacam a importância de reconhecer os fatores ideológicos que perpetuam desigualdades e a necessidade de uma abordagem coletiva para confrontar essa realidade. Por sua vez, Karla Garcia Luiz e Thaís Becker Henriques Silveira trazem à tona a noção de interdependência, ressaltando a conexão intrínseca entre todos os membros da sociedade e a importância de políticas inclusivas que promovam a igualdade de condições para todos.

Ao levar em conta os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação, o Artigo 2º busca fornecer uma base sólida para a formulação de políticas e práticas inclusivas. Essa abordagem visa garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso igualitário aos direitos e oportunidades, promovendo assim uma sociedade mais justa e inclusiva para todos os seus membros. Nesse sentido, a legislação brasileira de inclusão se alinha com as discussões acadêmicas e ativistas sobre a necessidade de reconhecer e enfrentar as múltiplas dimensões da opressão e da exclusão enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

Assim, o diálogo proposto não apenas amplia a compreensão das complexidades enfrentadas por indivíduos que vivenciam simultaneamente gênero e deficiência, mas também destaca a importância de desafiar estereótipos e normas sociais que podem perpetuar a exclusão.

Ao direcionarem a atenção para a interseção gênero e deficiência, os autores instigam a consideração de uma variedade de perspectivas que podem informar estratégias mais propícias e compassivas nas políticas públicas.

Mello e Nuernberg (p.643/644) abordam a interseção de gênero e deficiência, destacando um tema recorrente na literatura feminista: a "dupla desvantagem" enfrentada por mulheres com deficiência. Este argumento ressalta a sobreposição de desafios e obstáculos que essas mulheres enfrentam, impactando negativamente sua participação social, direitos sexuais e reprodutivos, acesso à educação, oportunidades de trabalho e renda.

A expressão "dupla desvantagem" enfatiza a complexidade e agravamento das experiências das mulheres que vivenciam tanto a discriminação de gênero quanto as barreiras associadas à deficiência. As barreiras sociais, culturais e estruturais que afetam as mulheres com deficiência muitas vezes resultam em uma exclusão mais intensa e em restrições mais significativas em comparação com mulheres sem deficiência.

Ao chamar a atenção para essa "dupla desvantagem", os autores destacam a necessidade de políticas públicas e estratégias sociais mais abrangentes, que reconheçam e abordem as interseções específicas entre gênero e deficiência. Essa discussão não apenas amplia a conscientização sobre as desigualdades enfrentadas por mulheres com deficiência, mas também aponta para a urgência de ações que promovam a igualdade de oportunidades em diversas esferas da vida. O reconhecimento dessa "dupla desvantagem" é fundamental para a construção de sociedades mais inclusivas e equitativas, onde todas as mulheres, independentemente de suas capacidades físicas, tenham a oportunidade de participar plenamente e sem restrições em todas as dimensões da vida.

Porém não se pode evidenciar somente a dupla desvantagem, uma vez que a interseccionalidade é um movimento que abrange diversos aspectos incluindo raça, sexualidade, idade, classe social, dentre outros.

Jenny Morris e os autores, ressaltam a natureza aflitiva das condições de deficiência, destacando-as como marcadores sociais das experiências de opressão. Essa perspectiva reforça a importância de reconhecer não apenas as dimensões orquestradas pela medicalização, mas também as dimensões sociais e culturais que contribuem para a experiência de opressão.

Assim como os autores ressaltam a interseccionalidade entre deficiência e gênero, o movimento negro também tem sido um dos agentes que mais têm provocado deslocamentos no campo da educação. Conforme definido por Gomes (2017, apud Andrade, 2018, p. 79), o movimento negro é um conjunto de entidades, incluindo grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, que visam a superação do racismo e da discriminação racial,

além da valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil (Gomes, 2018, p. 23). Nesse sentido, os movimentos sociais são percebidos e analisados como atores políticos, produtores e agentes sistematizadores de saberes, contando com a contribuição de pesquisadores, artistas, educadores, lideranças comunitárias, entre outros.

Diante das reflexões propostas por Anahi Guedes Mello e Adriano Henrique Nuernberg em *Gênero e Deficiência: Intersecções e Perspectivas*, emerge uma chamada fundamental à desfragmentação do estudo da deficiência. Os autores delineiam a importância de transcender abordagens unidimensionais, destacando a complexidade das experiências vividas por indivíduos que, além da deficiência, enfrentam interseções com gênero, raça, classe e outras dimensões identitárias.

Ao integrar teorias feministas, os autores conduzem o debate além das barreiras físicas, explorando a política da aparência, a medicalização do corpo e a construção social da identidade. A ênfase nas experiências subjetivas e nas interseções de identidade destaca a importância de uma abordagem inclusiva.

Contudo, os autores alertam para a tendência de relegar as mulheres com deficiência a um papel primário, focado em suas experiências de deficiência, negligenciando suas identidades políticas mais amplas. Essa observação destaca a necessidade de espaços inclusivos que reconheçam e valorizem a totalidade das identidades das mulheres com deficiência.

O texto "Desvelando Interseções e Desafiando Paradigmas" oferece uma base para esta pesquisa, fornecendo ideias importantes sobre como a compreensão dessas interseções pode colaborar na prática educacional inclusiva. Ao destacar as sobreposições de desafios enfrentados por mulheres com deficiência e desafiar estereótipos preestabelecidos, o texto inspira discussões formativas entre a equipe gestora, promovendo a construção de conhecimento e estratégias pedagógicas mais inclusivas.

A análise das interseções entre gênero e deficiência oferece conhecimentos valiosos, uma vez que ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em todos os aspectos da vida escolar, a equipe gestora estará melhor preparada para enfrentar os desafios da inclusão e promover um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

Como o produto desta pesquisa consiste na criação colaborativa de um plano formativo para promoção da formação continuada da equipe gestora, ao incorporar as perspectivas discutidas no texto, o plano formativo será enriquecido com uma abordagem sensível e consciente às questões de gênero e deficiência, raça, classe, entre outros. Isso capacitará a equipe gestora a promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, alinhada com os princípios da Educação Especial-Inclusiva.

6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Podemos pensar o documento produzido na Declaração de Salamanca, de 1994, na área da educação especial, corroborando Bueno, como um divisor de águas histórico no que se refere à construção de processos de inclusão educacional das pessoas com deficiência:

De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994 (Bueno, 2008, p. 44).

Adotada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, a declaração estabeleceu diretrizes e princípios para garantir o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças:

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca menciona a abordagem inclusiva na educação, reconhecendo que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em escolas regulares, levando-se em consideração as suas habilidades ou características individuais. Isso implica em oferecer um ambiente inclusivo que promova a participação, a igualdade de oportunidades e a aceitação de todos os estudantes, sem qualquer tipo de discriminação. Também defende que todas as escolas devem se adaptar para atender às necessidades de todas as crianças, em vez de separá-las em ambientes segregados. Isso significa que as escolas regulares devem ser acessíveis a todos, cientes de suas deficiências ou dificuldades de aprendizagem, e dispostas a reunir renhidamente todos os esforços para proporcionar um ambiente de apoio, assumindo um compromisso global e explícito de garantir a todos os estudantes com deficiência ou não, o direito fundamental à educação de qualidade dentro de um ambiente inclusivo e acolhedor, esse ambiente que todos almejamos construir. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo promover esse entendimento por

intermédio da equipe gestora de forma a contribuir para criar as condições necessárias para que a prática educacional inclusiva aconteça.

A autora Oliveira alerta que “Considerar o estar junto na classe como contribuição da escola é muito pouco quando se pensa no conceito real da inclusão e evidencia claramente o desencontro entre o que se manifesta e as ações que se realizam.” (2008, p. 179). Esta pesquisa também tem como baliza o fato de que oferecer um ambiente inclusivo vai além do direito à matrícula dos estudantes com deficiência, que tem de contemplar a consciência da necessidade de estudar e buscar a formação continuada sobre todas as leis, decretos e documentos norteadores que buscam garantir o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, sem qualquer forma de discriminação, capacitismo ou compaixão vazia. A educação inclusiva é entendida aqui como um conceito fundamentado nos princípios dos direitos humanos, que considera a igualdade e a diferença como valores inseparáveis. Ao analisar as circunstâncias históricas que levaram à exclusão, tanto dentro quanto fora das escolas, a educação inclusiva busca ir além da simples equidade formal, buscando uma educação contextualizada e que atenda às necessidades de todos os estudantes. Sendo assim:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008, p. 5).

Em 2008, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, Brasil) veio reforçar a importância da colaboração com o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação especial e para direcionar a promoção da inclusão de estudantes com deficiência, em escolas regulares, garantindo-lhes o acesso a uma educação de qualidade. O documento veio fortalecer a importância de adotar uma abordagem inclusiva no ambiente educacional, que considere as necessidades individuais de cada estudante, respeitando suas diferenças e promovendo o desenvolvimento de todo o seu potencial. Isso implica em ações que a oferta de apoios e recursos adequados à adaptação de práticas pedagógicas e currículos para atender a diversidade dos estudantes. Além disso, a política destaca a importância da formação de professores e demais profissionais da educação, a fim de capacitá-los a trabalhar de forma inclusiva e garantir a participação efetiva de todos os estudantes. Reconhece a necessidade de promover ações de sensibilização e conscientização para combater preconceitos e estereótipos presentes na sociedade, construindo uma cultura da

diversidade.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um importante instrumento para embasar e direcionar ações na área da educação inclusiva, porque seu conteúdo mesmo sendo de anos anteriores contribui para os estudos e pesquisas no campo da educação inclusiva, sendo de relevância para o avanço teórico e prático dessa área, onde está pesquisa também se beneficia pois se orienta nessa política para buscar e compreender a importância em se fundamentar e colaborar com a compreensão da educação especial como fator prioritário dentro das escolas e para isso a parceria da equipe gestora é de relevância para promover o cumprimento do que é estabelecido, ofertado e de direito dos estudantes com deficiência conforme cita as competências de fundamentação da educação e da gestão escolar de número 1 que:

Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais (Lück, 2009, p. 15).

Porém esse olhar já foi diferente:

No campo da Educação Especial, até 2004, percebem-se simulacros de políticas, nos quais o direito à educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação se apresentava nas leis e nos documentos oficiais. Enquanto, na prática, esse direito era, por vezes, negado, e nem mesmo a presença na escola, fosse ela comum e/ou especial, era amplamente garantida, conforme se pode constatar por meio das análises de dados estatísticos de matrículas no período supracitado e da história registrada por quem vivenciou tal período (Rocha, Mendes e Lacerda, 2021).

Sendo assim, podemos constatar que a educação brasileira revela que, apesar da presença de políticas para a educação especial, o verdadeiro acesso e garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, apresentam-se como desafios até os dias atuais, embora os direitos estejam presentes nas leis e documentos oficiais, a prática muitas vezes diverge, resultando em negação desse direito e falta de acesso pleno à escola.

Portanto, podemos observar que com o passar dos anos, a educação especial passou por uma significativa evolução, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independente da deficiência. Importante mencionar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no TÍTULO III Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4º, que estabelece as bases da educação no Brasil e prevê atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais. Essa lei reconhece a diversidade dos alunos e estimula práticas inclusivas nas escolas e a importância deste apoio

nas escolas regulares de ensino: “Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Outro importante instrumento é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008. Essa Convenção reforça o direito à educação inclusiva como um princípio fundamental, defendendo a igualdade de oportunidades e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006 reafirma que a deficiência está em constante evolução. A ideia principal é que, para garantir a igualdade de oportunidades, é essencial eliminar as barreiras de atitudes e criar um ambiente que permita a plena participação na sociedade. Quando se pensa em sala de aula, é exatamente isso que nos pesquisadores e professores buscamos e acreditamos, que com essa evolução e a criação das diversas leis e decretos, a educação especial caminhe em busca de propostas reais e que toda a sociedade compreenda que os estudantes com deficiência se beneficiam tanto quanto os estudantes sem deficiência estando lado a lado nas escolas regulares.

Além disso, é fundamental destacar o Decreto nº 6.571/2008, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento estabelece diretrizes e estratégias para a promoção da educação inclusiva em todos os níveis de ensino, bem como a formação de gestores e de professores para lidar com a diversidade na sala de aula (Art. 3ºIII - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008).

Com documentos que visam orientar as práticas educacionais inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já citada acima, elaborada pelo Ministério da Educação em 2008, outro documento relevante é a BNCC aprovada em 2017. Ela estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Ao considerar a diversidade e a inclusão, a BNCC orienta o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BNCC, p. 18).

Portanto, é possível perceber avanços na educação especial no Brasil, onde leis e documentos promovem a inclusão e garantem o acesso à educação, porém ainda há muito a avançar. Cabe a todos os envolvidos no processo educacional trabalhar em conjunto para tornar essa evolução uma realidade efetiva em todas as escolas.

Em 2015 a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência representou outro marco significativo na busca pela igualdade de direitos e oportunidades para indivíduos com deficiência. O artigo primeiro desta legislação estabelece o compromisso do Estado em assegurar e promover o pleno exercício dos direitos fundamentais e liberdades dessas pessoas, visando sua inclusão social e cidadania:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

No contexto educacional, o capítulo IV da lei, especialmente o artigo 27, reforça o direito inalienável à educação para as pessoas com deficiência. Este dispositivo legal consagra a educação como um direito fundamental, garantindo-lhes acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida. Além disso, ressalta a importância de proporcionar um ambiente que permita o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades e talentos, levando em conta suas características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem:

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

O parágrafo único do artigo 27 destaca a responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade em geral na garantia de uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. Essa responsabilidade envolve não apenas a provisão de recursos adequados e acessíveis, mas também a proteção contra qualquer forma de

violência, negligência e discriminação, assegurando um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Portanto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao reconhecer o direito à educação como um pilar fundamental da inclusão social e do exercício pleno da cidadania, representa um avanço significativo na promoção da igualdade de oportunidades e no combate à discriminação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerando a evolução histórica das políticas educacionais no Brasil, é possível afirmar que a inclusão escolar de pessoas com deficiência tem sido progressivamente reconhecida e promovida. Da Declaração de Salamanca de 1994 até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015, diversos marcos legais e documentos normativos reforçaram o direito à educação de qualidade para todos, levando em consideração, inclusivamente, suas habilidades ou características individuais. No entanto, apesar dos avanços legais, o desafio persiste na eficácia de implementar essas políticas, garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas. A necessidade de sensibilização, formação de professores e de gestores, adaptação de práticas pedagógicas e o compromisso de toda a sociedade são fundamentais para garantir a plena participação e desenvolvimento de todos os estudantes. Neste sentido, a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva passa necessariamente pela promoção de uma educação que valorize a diversidade e garanta igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas características e singularidades.

Ademais, o desenvolvimento de dinâmicas que envolvam todos os estudantes (com e sem deficiência) e que promovam novas rotas de desenvolvimento, diante do que discurremos, só são possíveis a partir da busca de construção de novos significados, novas concepções acerca dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento humano e sua diversidade, do papel do professor e da educação no atual contexto social (Mendonça, Abreu, Costa, 2020, p. 169).

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada nesta pesquisa baseia-se na abordagem da Psicologia Sócio-histórica, que proporciona a fundamentação teórica e o método de análise adequado para a compreensão das ressignificações da equipe gestora acerca da construção da escola inclusiva. A partir dessa base, buscando por meio da Pesquisa-Trans-Formação os procedimentos metodológicos foram colaborativos e qualitativos.

A Pesquisa-Trans-Formação é uma ação acadêmica intencionalmente revolucionária que tem como objetivo a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional político, ainda que em meio a uma estrutura conservadora historicamente reacionária (Magalhães, 2021, p. 265).

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental I e II, localizada em um município do Vale do Paraíba, estado de São Paulo. Os participantes membros da equipe gestora da escola escolhida são 1 diretor, 1 vice-diretor e 2 professoras coordenadoras. Os quatro participantes foram selecionados para colaborar com a pesquisa devido ao grande número de estudantes com deficiência matriculados nessa escola e por ter na equipe gestora professores egressos no curso de mestrado profissional em educação exercendo o cargo de gestor.

Foram utilizados grupos de discussão como um dos principais instrumentos de produção de informações, que ocorreu em cinco encontros direcionados e organizados pela pesquisadora. Foram selecionados 5 encontros que ocorreram nos momentos pré-agendados, e por acreditar que nos 5 encontros seria possível adquirir e coletar as informações necessárias para essa pesquisa. Nesses grupos, os quatro participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções, experiências e significações acerca da escola inclusiva, bem como discutir e analisar coletivamente o material produzido durante essas discussões.

O objetivo principal do grupo é elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social. Busca-se, através desse discurso, numa microssituação artificial, reproduzir elementos de uma macrorrealidade social real. Os indivíduos falam para construir o grupo, fazendo com que o mesmo não seja uma finalidade, mas uma via para compreender algo (Meinerz, 2011, p. 494).

Como produto dessa pesquisa, criou-se um plano formativo com os gestores escolares sobre a Educação Especial-Inclusiva. Com as relações que se estabeleceram nas discussões e que afloraram nos momentos das discussões, construímos um plano formativo engendrado coletiva e colaborativamente junto à equipe.

Esse plano formativo tem como objetivo, promover novas experiências, proporcionando oportunidades para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades relacionados à Educação Especial-Inclusiva.

A análise e interpretação dos dados coletados ocorreram de acordo com os princípios da abordagem qualitativa e colaborativa, na perspectiva da transformação social.

O trabalho em colaboração constitui abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa por meio da reflexão crítica na explicitação da unidade teoria-prática (Bandeira, 2015, p. 69).

Sendo assim, os aspectos contextuais, as relações sociais, as significações atribuídas pelos participantes dentro da perspectiva colaborativa e a busca pela transformação social permitiram uma compreensão mais aprofundada das práticas e das percepções da equipe gestora em relação à escola inclusiva.

Ao adotar essa metodologia, obtivemos uma visão abrangente e concreta das ressignificações da equipe gestora acerca da construção da escola inclusiva, além de identificar possíveis mudanças na atuação da equipe após a implementação do plano formativo. Esses resultados puderam contribuir para o fortalecimento da equipe gestora e para a promoção de práticas inclusivas mais efetivas, garantindo uma educação de qualidade para todos os estudantes.

7.1 Participantes

Como foi exposto, os participantes desta pesquisa consistem em quatro membros da equipe gestora de uma mesma unidade escolar. A equipe gestora é composta por uma diretora, um vice-diretor e duas professoras coordenadoras. Esses profissionais foram selecionados para colaborar com o devido estudo, e a escola onde são gestores há muitos estudantes com deficiência.

Como critérios de inclusão e exclusão dos participantes levou-se em conta a própria composição da equipe gestora da escola em que se realizou a pesquisa. A escola em foco, tem atualmente mil e cem estudantes matriculados e a equipe gestora é formada pelos membros acima descritos. Por isso, a escolha desses participantes levou em consideração a importância de ouvir diferentes perspectivas e experiências dentro da mesma equipe gestora, em que as ressignificações acerca do tema educação inclusiva permeiam cada partícipe.

Através da escuta ativa, buscou-se compreender e interpretar o papel desempenhado por eles no apoio aos estudantes com deficiência.

Através da análise das experiências e percepções desses participantes, foi possível obter informações valiosas sobre as práticas inclusivas realizadas na escola, identificar possíveis desafios e obstáculos enfrentados pela equipe gestora, bem como evidenciar boas práticas e estratégias adequadas que possam ser compartilhadas e disseminadas em outros contextos educacionais.

A participação ativa dos membros da equipe gestora nessa pesquisa proporcionou reflexões críticas importantes para a construção do conhecimento na área da educação inclusiva, além de contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com deficiência nessa unidade escolar, criando possibilidades para novas significações acerca do tema.

Após a pesquisa ter sido autorizada pela Secretaria de Educação do município e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil, com o CAAE número 75411823.3.0000.5501, iniciamos a pesquisa partindo do aceite dos quatro participantes que, após a apresentação da pesquisa de forma presencial, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os termos de uso de voz e de imagem. Na data também foi entregue o Termo de Anuência da Instituição preenchido pela Secretaria de Educação da cidade de Taubaté.

Na semana seguinte os participantes envolvidos neste estudo responderam a um questionário elaborado através do *Google Forms*, fornecendo informações detalhadas sobre suas experiências profissionais, formação acadêmica e envolvimento em atividades relacionadas à Educação Especial-Inclusiva, conforme consta em anexo no apêndice B: questionário de caracterização e seleção dos participantes dos encontros formativos.

As respostas fornecidas pelos participantes foram cuidadosamente analisadas pela pesquisadora responsável, permitindo a extração de dados relevantes para este relatório. As informações aqui apresentadas foram compiladas a partir dessas respostas, visando fornecer uma visão abrangente e detalhada sobre o perfil e a contribuição dos participantes para a pesquisa em questão.

Esta pesquisa utilizou sobrenomes de personalidades renomadas por suas significativas contribuições para a Educação Especial-Inclusiva e a gestão escolar para identificar os participantes. A seguir, apresentamos um breve relato que ilustra a inspiração e o impacto dos nomes escolhidos: Berenice Piana, Rodrigo Mendes, Heloisa Lück e Anahi Guedes de Mello.

Berenice Piana é uma ativista brasileira que coautorizou a Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana. Esta legislação estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), equiparando os direitos das pessoas com TEA aos das pessoas com deficiência. A Lei Berenice Piana, regulamentada pelo Decreto 8.368/2014, assegura diversos direitos para pessoas com TEA, incluindo diagnóstico precoce, tratamentos, terapias, medicamentos fornecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), acesso à educação, proteção social, trabalho e serviços que promovam a igualdade de oportunidades. Desde a sua sanção, as pessoas com TEA passaram a ser incluídas em legislações específicas para pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), além de normas internacionais como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei 6.949/2000).

Rodrigo Hübner Mendes, após um acidente que o inspirou a começar a pintar aos 19 anos, fundou o Instituto Rodrigo Mendes (IRM) em São Paulo, em 1994, com o objetivo de proporcionar oportunidades de desenvolvimento através da arte para pessoas com deficiência. Em 1996, o instituto adotou a filosofia de inclusão social da ONU, transformando-se em uma escola inclusiva para todos. O instituto lançou o Programa Plural para capacitar a rede pública de ensino sobre educação inclusiva por meio das artes visuais. A interação com escolas públicas revelou práticas inclusivas já existentes, levando à criação de um portal para troca de experiências entre educadores. Além disso, o instituto estabeleceu um Centro de Estudos focado na produção de conhecimento sobre educação inclusiva, promovendo publicações e eventos internacionais.

Anahi Guedes de Mello é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ela foi pesquisadora no Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) do Departamento de Antropologia da UFSC e atualmente colabora como pesquisadora no Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED) do Departamento de Psicologia da mesma instituição. Seus interesses de pesquisa incluem (auto)etnografias, focando na interseção entre antropologia feminista, antropologia da percepção e dos sentidos, e estudos críticos da deficiência. Suas publicações principais abordam temas como o modelo social da deficiência no Brasil, gênero, sexualidades e deficiência, políticas públicas relacionadas à deficiência, violências contra mulheres com deficiência, capacitismo, surdez, acessibilidade cultural e acessibilidade em museus.

Heloísa Lück, doutora em Educação pela Columbia University em Nova York e com pós-doutorado em Pesquisa e Ensino Superior pela George Washington University, é diretora educacional do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado em Curitiba. Ela também atua

como palestrante, conferencista e consultora em Educação. Heloisa argumenta que a liderança exercida pelos gestores pode promover mudanças significativas nas suas equipes de trabalho, enfatizando que os líderes escolares são essenciais para a continuidade e o sucesso das suas instituições.

Anahi, Heloisa, Piana e Mendes são profissionais experientes e dedicados na área da educação: Anahi e Piana atuam como coordenadoras; Heloisa, como diretora e Mendes, como vice-diretor, todos em escolas da rede municipal. Eles possuem ampla experiência como professores e em funções administrativas, o que os qualifica como participantes valiosos nas pesquisas de mestrado em educação. Apesar de suas diferentes funções e trajetórias profissionais, todos demonstram um compromisso com a melhoria da educação, evidenciado por suas formações acadêmicas e participação em formações na área de Educação Especial-Inclusiva.

A pesquisa em educação é fundamental para o aprimoramento contínuo do sistema educacional, buscando compreender os desafios, identificar melhores práticas e promover a inclusão e igualdade dentro das instituições de ensino. Nesse contexto, é essencial contar com a participação de profissionais experientes e comprometidos, cuja vasta experiência e perspectivas enriquecem as discussões acadêmicas.

Através de uma análise detalhada de suas trajetórias profissionais, formações acadêmicas e compromisso com a educação inclusiva, esta pesquisa buscou compreender suas perspectivas únicas sobre liderança educacional, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no ambiente escolar voltado a Educação Especial-Inclusiva e a contribuição dos participantes foi significativamente importante para corpo de conhecimento existente e que contribuiu com a orientação de futuras iniciativas que tenham como objetivo melhorar a qualidade da educação.

Anahi é uma profissional experiente na área da educação, com mais de 20 anos de atuação como professora e atualmente desempenhando o papel de coordenadora em uma escola da rede municipal. Sua experiência diversificada proporciona uma base sólida para sua participação em pesquisas acadêmicas, como a presente pesquisa de mestrado em educação.

Como coordenadora, desempenha um papel importante na gestão escolar, trazendo consigo um conhecimento prático valioso sobre os desafios e necessidades do sistema educacional. Seu tempo significativo como professora permite uma compreensão profunda das dinâmicas em sala de aula, bem como das demandas pedagógicas e administrativas enfrentadas pelos educadores.

Apesar de não ter participado de formações específicas na área de Educação Especial-Inclusiva, a sua experiência no campo educacional demonstra uma compreensão da importância da inclusão dentro do ambiente escolar. Sua formação acadêmica em nível de pós-graduação lhe proporciona uma base teórica que pode enriquecer as discussões e análises dentro do contexto da pesquisa em mestrado em educação.

Piana representa um participante qualificado e engajado, cuja experiência e perspectivas podem contribuir significativamente para os objetivos da pesquisa em educação, fornecendo informações valiosas e enriquecendo a compreensão das questões abordadas no estudo. Sua participação promete adicionar profundidade e relevância aos resultados obtidos.

Heloisa é uma profissional experiente e comprometida na área da educação, desempenhando atualmente o papel de diretora da escola pesquisada. Com mais de uma década de experiência como professora e uma década na equipe gestora, Heloisa traz consigo um conhecimento substancial sobre as nuances da educação, tanto no contexto da sala de aula quanto na gestão escolar.

Heloisa possui uma formação acadêmica de pós-graduação em nível de *latu sensu*, e atualmente está cursando mestrado em Educação o que lhe confere uma base teórica sólida para análise e reflexão sobre questões educacionais complexas. Além disso, sua participação em formações na área de Educação Especial-Inclusiva demonstra um compromisso com a promoção da igualdade e inclusão dentro do ambiente escolar.

Como diretora, Heloisa desempenha um papel fundamental na liderança e administração da escola, moldando políticas e práticas que impactam diretamente a experiência educacional dos estudantes e a dinâmica da equipe escolar. Sua participação nesta pesquisa promete trazer perspectivas valiosas de liderança e gestão educacional, enriquecendo as discussões e análises realizadas.

Mendes é um profissional experiente e dedicado no campo da educação, atualmente ocupando o cargo de vice-diretor. Com mais de uma década de experiência como professor e agora atuando na equipe gestora, Mendes. traz consigo um conhecimento dos desafios e oportunidades encontrados tanto na sala de aula quanto na administração escolar.

Essa transição proporcionou a Mendes. uma compreensão abrangente das necessidades e demandas dos alunos, dos professores e da comunidade escolar como um todo. Sua atuação na equipe gestora da rede municipal, mesmo que relativamente recente, complementa sua experiência e perspectiva na área educacional.

Mendes possui uma formação acadêmica de pós-graduação em nível de *latu sensu*, e atualmente cursa mestrado em Educação o que o capacita a analisar criticamente questões

complexas relacionadas à educação. Além disso, sua participação em formações na área de Educação Especial-Inclusiva evidencia um compromisso com a promoção da igualdade e da inclusão dentro do ambiente escolar.

Como vice-diretor, Mendes desempenha um papel fundamental na gestão e liderança da escola, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas que visam a melhoria contínua da qualidade educacional. Sua participação é essencial para aprofundar a compreensão das questões abordadas e para contribuir para avanços significativos no campo educacional.

Piana é uma profissional dedicada e experiente na área da educação, atualmente desempenhando o papel de coordenadora nesta escola. Com mais de duas décadas de experiência como professora e há cinco anos na equipe gestora, Piana possui uma compreensão profunda dos desafios e das dinâmicas do sistema educacional.

Sua trajetória profissional extensa como professora confere a Piana um conhecimento vasto e diversificado sobre práticas pedagógicas, gestão de sala de aula e necessidades dos alunos. Sua transição para o papel de coordenadora demonstra um comprometimento contínuo com o aprimoramento da educação, agora em uma perspectiva mais ampla, abrangendo aspectos administrativos e de liderança.

Piana possui uma formação acadêmica de pós-graduação em nível de *latu sensu*, o que lhe proporciona uma base teórica sólida para análise e reflexão sobre questões educacionais complexas. Sua participação em formações na área de Educação Especial-Inclusiva evidencia um compromisso com a promoção da inclusão e igualdade dentro do ambiente escolar. Sua participação nesta pesquisa promete enriquecer as discussões e análises, trazendo perspectivas valiosas sobre liderança educacional e práticas inclusivas.

Os participantes Anahi, Heloisa, Piana e Mendes representaram profissionais engajados e qualificados que contribuíram significativamente para esta pesquisa de mestrado em educação. Suas experiências diversificadas e trajetórias profissionais foram enriquecedoras, fornecendo informações valiosas sobre questões educacionais complexas, liderança e práticas inclusivas.

Através da análise das ressignificações dos participantes, esta pesquisa buscou compreender o papel desempenhado pela equipe gestora no apoio aos estudantes com deficiência, identificar desafios enfrentados e evidenciar boas práticas e estratégias acertadas. A participação ativa desses profissionais proporcionou reflexões críticas importantes para o avanço do conhecimento na área da Educação-Especial-Inclusiva.

Portanto, os participantes Anahi, Heloisa, Piana e Mendes representaram profissionais comprometidos e cuja contribuição foi importante para o enriquecimento das discussões e análises nesta pesquisa de mestrado em educação.

7.2 Caracterização da escola pesquisada

A Escola Municipal de Ensino Fundamental onde a pesquisa foi realizada, apresentou em seu último Projeto Político Pedagógico, o direcionamento consoante a uma instituição que busca o desenvolvimento educativo e social. O último PPP tem a data de 2013, e durante esta pesquisa está sendo possível acompanhar a construção do novo PPP.

A escola foi criada e entregue à comunidade no dia 9 de fevereiro de 1998: sua proposta educativa, na época, era atender aos alunos de 1ª a 4ª séries. Sua trajetória, desde a autorização para o início de suas atividades, evidencia um caminho traçado pela constante busca por aprendizado.

No segundo semestre de 1999, a escola sofreu uma ampliação em seu prédio, com a construção e inauguração da Biblioteca – denominada Biblioteca Monteiro Lobato, o que trouxe muita satisfação e grandes contribuições aos professores, alunos, funcionários e à comunidade como um todo.

Nessa unidade escolar, o atendimento a outras séries do Ensino Fundamental, referentes ao segundo ciclo, aconteceu gradativamente, de acordo com as necessidades dos alunos da escola.

O aumento da demanda fez com que, no ano de 2002, houvesse a necessidade de construir mais quatro salas de aula, que foram entregues à comunidade em maio do referente ano. No ano de 2006, mais três salas foram construídas possibilitando um melhor atendimento à população.

Atualmente a escola conta com pouco mais de mil alunos distribuídos em 20 salas, no período da manhã, e 20 salas, no período da tarde, o que representa classes de 1º ao 9º anos, além das turmas de Recuperação Paralela e da Sala de AEE. Tem 40 professores estatutários, 29 funcionários e 05 membros da equipe gestora sendo 1 diretora, 2 vice-diretores e 2 professoras coordenadoras.

A ampliação do prédio, e a posterior criação de novas salas de aula, são exemplos de como esta escola tem evoluído para melhor servir à comunidade local.

A escola continua a se adaptar às necessidades crescentes, expandindo suas instalações para acomodar um número significativo de aulas e salas de aula para os dois períodos de ensino

(manhã e tarde). Além disso, a instituição se preocupa em caracterizar o meio social, econômico e cultural da comunidade escolar como ponto de partida para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que possa atender de forma integral às necessidades de seus estudantes.

É nesse caminho que eu, enquanto pesquisadora, mediei de forma colaborativa as apreensões dos quatro gestores em relação aos processos de inclusão escolar, e, através dos grupos formativos, busquei compreender como a equipe gestora contribui para a inclusão dos estudantes com deficiência, analisando as possibilidades de participação no planejamento das ações pedagógicas para a garantia de educação de qualidade aos estudantes com deficiência, promovendo discussões formativas no intuito de construir conhecimento e estratégias pedagógicas na área da Educação Especial-Inclusiva e, assim, analisei as possíveis ressignificações na atuação desta equipe gestora e, após as discussões formativas, criamos de forma colaborativa o plano formativo para promoção do processo de auto-organização da equipe.

7.3 Instrumentos de pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado para a produção de informações nessa pesquisa foi o grupo de discussão e o questionário de caracterização dos participantes. Esses instrumentos foram de extrema importância para a produção de dados e para a reflexão sobre a temática da pesquisa, que é o apoio da equipe gestora na Educação Especial-Inclusiva: fomentando ressignificações inclusivas.

Para a análise inicial dos dados, foi utilizado um questionário de múltipla escolha, distribuído via WhatsApp através do Google Forms. Esse questionário solicitou respostas espontâneas sobre aspectos relacionados ao perfil profissional dos participantes, abordando suas experiências na área, formação acadêmica e envolvimento em atividades ligadas à Educação Especial-Inclusiva.

O instrumento digital empregado permitiu coletar e sistematizar informações de maneira prática, possibilitando uma análise que identificou tanto convergências quanto divergências nas trajetórias e percepções dos participantes. Essas informações foram apresentadas no item 8 desta pesquisa, que trata da Análise do Perfil da Equipe Gestora. Nessa seção, os resultados do questionário aplicado no contexto da Educação Especial-Inclusiva são expostos, evidenciando as experiências comuns e distintivas entre os participantes.

Após o envio desse questionário iniciamos os encontros formativos utilizando o grupo de discussão.

O grupo de discussão é uma prática que procura dados para compreender essa realidade, podendo reconhecer elementos do *habitus* de um determinado grupo social, através da posição que os sujeitos ocupam no mesmo (Meinerz, 2011, p. 493).

Sendo assim, o grupo de discussão é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a reunião de um grupo de participantes que compartilham características semelhantes e que são convidados a discutir sobre um determinado tema. No caso dessa pesquisa, o grupo de discussão foi composto, como dissemos, por quatro membros da equipe gestora de uma mesma escola.

Através dessas discussões em grupo, buscou-se apreender as significações e provocar ressignificações dos participantes acerca da atuação enquanto equipe gestora para a promoção de uma escola inclusiva, provocando reflexões e produzindo continuamente sentidos e significados acerca dessa temática da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada sobre o papel da equipe gestora nesse movimento.

A pesquisa educacional tem se beneficiado amplamente da metodologia dos grupos de discussão como uma ferramenta essencial para explorar e compreender os diversos aspectos do ambiente escolar. Como destacado por Meinerz (2011, p. 486), uma metodologia de grupos de discussão oferece uma abordagem única para compreender os assuntos dentro da escola, permitindo uma análise dos discursos sociais produzidos coletivamente pelos participantes. Essa abordagem, por sua vez, possibilita a análise das justificativas subjacentes às ações dos indivíduos dentro do contexto escolar cujo ambiente é direcionado por uma equipe gestora, que é o público-alvo desta pesquisa.

No entanto, conforme também salientado por Meinerz (2011, p. 488), a metodologia atinge o seu sentido apenas dentro do quadro de questões em que se move uma investigação. Isso requer uma objetivação do próprio processo investigativo, assim como o pesquisador quando busca os instrumentos mais adequados aos seus problemas. Cada recurso metodológico é previsto num contexto histórico e deve ser reconhecido dessa forma. Portanto, ao adotar a metodologia dos grupos de discussão, é essencial situá-la dentro do contexto mais amplo da pesquisa educacional, acompanhando suas limitações e potenciais em relação aos objetivos específicos da investigação.

Desta forma, ao adotar os grupos de discussão na metodologia da pesquisa, os pesquisadores têm a oportunidade de mergulhar nas experiências, perspectivas e julgamentos dos participantes. Esses grupos abordam um espaço em que os sujeitos podem expressar suas opiniões, compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas no ambiente escolar. A relação entre os participantes não apenas revela uma multiplicidade de pontos de vista, mas também

promove uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais que permeiam a vida na escola.

É importante ressaltar que a metodologia dos grupos de discussão vai além da simples produção de informação, ela facilita a construção de conhecimento colaborativo, em que os participantes estão ativos para a interpretação e análise dos discursos gerados. Dessa forma, os grupos de discussão não oferecem apenas informações sobre as percepções e comportamentos dos sujeitos, mas também promovem uma maior conscientização sobre as questões educacionais emergentes.

Em suma, uma metodologia de grupos de discussão emerge como uma ferramenta valiosa para esta pesquisa, que buscou explorar a complexidade do papel da equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva. Ao permitir a compreensão dos assuntos por meio dos discursos sociais produzidos coletivamente, os grupos de discussão abrem o caminho para uma análise mais abrangente das práticas e políticas educacionais, contribuindo assim para o avanço do conhecimento no campo da educação. “O grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos” (Meinerz ,2011, p. 488).

Assim, é imperativo considerar que os grupos de discussão não são meramente uma técnica, mas sim uma prática de investigação enraizada em uma história própria, permeada por uma variedade de abordagens e pressupostos teóricos. Desde sua concepção até sua implementação, os grupos de discussão refletem não apenas os métodos e ferramentas disponíveis, mas também as questões e preocupações centrais que moldam o campo da pesquisa educacional.

Em consonância com Meinerz (2011, p. 496), a condução de grupos de discussão implica na gravação dos seus resultados, os quais são subsequentemente transcritos para fins de análise. Esse registro não se limita apenas ao conteúdo verbal das relações, mas também abrange os comportamentos não verbais, como risos, murmúrios e expressões de aprovação ou desaprovação, os quais são considerados relevantes para uma compreensão abrangente do contexto discursivo.

A análise projetada refere-se à atenção dos objetivos da pesquisa e à identificação dos temas e tópicos de interesse no momento da constituição do grupo. Durante as reuniões do grupo, uma análise preliminar ocorreu de forma contínua, na medida em que os pesquisadores interpretaram e contextualizaram os discursos dos participantes à luz dos objetivos e questões da pesquisa. Por fim, uma síntese final foi realizada para consolidar as principais informações e conclusões das discussões.

Essa prática reflexiva e sistemática de análise ao longo do processo de investigação não apenas permite uma compreensão aprofundada das especificidades do estudo, mas também contribui para a validade e confiabilidade dos resultados obtidos por meio dos grupos de discussão.

A importância da análise nos grupos de discussão, foi conduzida considerando três elementos fundamentais: a síntese dos discursos produzidos pelos participantes, o marco teórico que orienta a investigação e as intuições do pesquisador. Esse processo de análise é caracterizado como uma interpretação cuidadosa da realidade, baseada na escuta atenta e na observação das interações verbais e não verbais dos participantes durante a discussão, conforme destaca Meinerz (2011, p. 496):

A análise é feita baseada na articulação entre a síntese do discurso produzido nos grupos, o marco teórico em que se insere a investigação e as intuições do pesquisador. Trata-se de um processo de interpretação, de uma leitura da realidade feita a partir da escuta e da fala, com a pretensão de construir um saber científico consciente e capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida.

A integração da análise reflexiva de dados de grupos de discussão em um plano formativo como produto desta pesquisa, representou uma abordagem valiosa e fundamentada para o desenvolvimento profissional contínuo dos gestores da escola que foi objeto desta pesquisa. Ao adotar essa abordagem, não apenas aprimoramos as habilidades individuais dos gestores, mas também promovemos uma transformação mais ampla na cultura escolar. Através da promoção colaborativa de uma reflexão crítica sobre as práticas profissionais e da construção de conhecimento, o plano formativo busca formar os gestores para liderarem iniciativas que promovam uma escola mais inclusiva e acolhedora para todos os estudantes com deficiência, independentemente de suas origens ou características individuais.

Nesse sentido, pretendemos que a implementação desse plano formativo não beneficiará apenas os gestores diretamente envolvidos, mas também terá um impacto positivo em toda a comunidade escolar. Ao promover uma cultura de aprendizagem contínua e de colaboração, com a pesquisa espera-se contribuir para o desenvolvimento de uma escola que valorize a diversidade, promova a equidade e proporcione oportunidades.

7.4 Procedimentos para a produção de informações

Considerando que o público-alvo para a produção de informações do estudo foram os quatro membros da equipe gestora de uma mesma escola da rede municipal, de uma cidade do Vale do Paraíba, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de

Taubaté (CEP-UNITAU), com a intenção principal de defender e resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Com a aprovação da Secretária Municipal de Educação da cidade estudada, juntamente com a apresentação do projeto de pesquisa com a explicação dos procedimentos necessários, detalhando os objetivos, evidenciando que a participação da equipe gestora será voluntária e que os riscos serão mínimos, e que em caso de algum membro da equipe se sentir constrangido nos momentos do grupo de discussão poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo e/ou não participar dos momentos que não se sentirem confortáveis, e uma vez o projeto já aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, a pesquisadora entrou em contato com cada membro da equipe gestora, para dar início à pesquisa. Após as explicações sobre a pesquisa foi enviado de maneira online o questionário de caracterização do grupo, no qual constou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a opção dos gestores de participarem da pesquisa.

Assim que os questionários via *Google Forms* foram respondidos, os 04 membros da equipe gestora, foram convidados a participar dos 05 encontros formativos, que ocorreram quinzenalmente, em horários combinados com a equipe gestora. Assim, aconteceram 05 encontros formativos de forma presencial, a fim de facilitar o acesso dos participantes e ao mesmo tempo criar diferentes formas de produção de informação que atendam aos objetivos da pesquisa enquanto produz conhecimento. Antes do primeiro encontro, foi enviado um *Google Forms* aos participantes, solicitando que respondessem a questões relacionadas à formação profissional, idade, tempo de carreira, gênero, raça, presença de deficiências, participação em formações na área de Educação Especial-Inclusiva e regime de trabalho (CLT ou estatutário). Foram utilizadas gravações das falas, para que todos os encontros fossem registrados e todas as falas fossem transcritas.

A produção de informações seguiu os caminhos propostos na Pesquisa-Trans-Formação desenvolvida pelas pesquisadoras do grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade da PUCSP, Luciana Magalhães e Wanda Aguiar, que traz diferentes formas de produção de informações, num movimento de pesquisar-formar que caracteriza-se por uma construção que aconteceu ao longo de cada encontro e da proposição de técnicas como perguntas provocadoras, discussão, reflexão e confrontação das falas, como também discussão a partir da apresentação de casos de ensino, formações expositivas, sempre de acordo com o surgimento de necessidades e da produção de significações, a fim de trabalhar a partir das objetivações e provocações conforme as autoras mencionam:

Provocar, aqui, é mais do que instigar, atizar, desafiar. A provocação, como princípio didático-pedagógico e teórico-metodológico da Pesquisa-Trans-Formação, traz em sua significação histórica o ato de evocar, um chamamento para o agir revolucionário em um movimento congruente ao pró-evocar (Magalhães e Aguiar, 2023, p. 3).

A citação acima explora o conceito de provocação dentro do contexto da Pesquisa-Trans-Formação. Elas afirmam que a provocação vai além do simples ato de instigar, atizar ou desafiar. Na verdade, a provocação é apresentada como um princípio didático-pedagógico e teórico-metodológico que evoca uma ação revolucionária.

Ao usar a palavra "evocar", as autoras sugerem que uma provocação convoca algo que já está presente, mas que precisa ser despertado ou trazido à tona. Essa evocação é um chamado para uma ação transformadora, que visa provocar mudanças significativas. Portanto, a provocação não é apenas sobre desafiar o status quo, mas também sobre inspirar e mobilizar para uma ação que promova uma transformação positiva.

O termo "pró-evocar" sugere uma direção ou propósito específico na evocação, indicando que a provocação é orientada para o progresso e para o avanço de ideias, valores ou práticas que visam à transformação social e cultural.

Essa compreensão da provocação como um elemento essencial na pesquisa e na formação implica que o processo educacional não deve ser apenas informativo, mas também deve estimular uma reflexão crítica e incentivar os participantes a agirem de maneira revolucionária, desafiando as estruturas e normas em busca de mudanças positivas e, no caso desta pesquisa, mudanças que irão favorecer o trabalho da equipe gestora diante à Educação Especial-Inclusiva.

Nesse sendeiro de ressignificações da práxis da pesquisa, a proposta de Pesquisa-Trans-Formação forma-se na articulação entre os processos de produção da formação e a constituição das mediações engendradas na perspectiva da transformação social (Magalhães e Aguiar, 2023, p. 5).

A citação acima reflete sobre a essência da proposta de Pesquisa-Trans-Formação, destacando sua natureza como um caminho de ressignificação da práxis da pesquisa. Nesse contexto, a Pesquisa-Trans-Formação se desenvolve a partir da interseção entre os processos de formação e as mediações que são criadas com o objetivo de promover a transformação social.

A expressão "sendeiro de ressignificações da práxis da pesquisa" citada pelas autoras, indica que a abordagem da Pesquisa-Trans-Formação não se limita a uma simples adaptação ou modificação das práticas de pesquisa existentes, mas propõe uma reinterpretação fundamental da própria prática da pesquisa. Ela sugere uma mudança paradigmática na forma como a pesquisa é concebida e realizada, com ênfase na sua função transformadora.

Quando as autoras trazem a ideia de "articulação entre os processos de produção da formação e a constituição das mediações" elas enfatizam a conexão entre 1) o processo de formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, 2) as estratégias utilizadas para a prospecção de informações e produção de conhecimento e 3) as intervenções envolvidas para promover a transformação social, ou seja, é uma interação prática imbricando processos de formação, pesquisa acadêmica e ação social transformadora na perspectiva da emancipação humana. Em outras palavras, a Pesquisa-Trans-Formação não visa apenas gerar conhecimento, mas também buscar formar os participantes para agir em prol de mudanças sociais significativas, como é o caso desta pesquisa, uma vez que a Pesquisa-Trans-Formação é uma abordagem que vai além dos limites convencionais da pesquisa acadêmica, buscando integrar a produção de conhecimento com a formação e a ação transformadora, com o objetivo de constituir uma das mediações importantes para uma sociedade mais justa e equitativa.

A proposta de Pesquisa-Trans-Formação, citada e desenvolvida por Aguiar e Magalhães (2023), oferece uma abordagem teórico-metodológica que transcende os limites convencionais da pesquisa acadêmica, integrando a produção de conhecimento com a formação e a ação transformadora. No contexto da Educação Especial-Inclusiva, esta abordagem revela-se particularmente relevante, fornecendo um arcabouço conceitual que promove reflexões profundas sobre as práticas existentes e incentiva a busca por mudanças significativas em prol de uma escola mais justa e equitativa.

Esta pesquisa representa um exemplo tangível da aplicação dos preceitos da Pesquisa-Trans-Formação, tendo como propósito central a compreensão das perspectivas da equipe gestora no processo de constituição de uma escola inclusiva. Os objetivos específicos delineados abarcam a análise da contribuição efetiva da equipe gestora para a inclusão de estudantes com deficiência, a investigação das oportunidades de engajamento desses profissionais na formulação de estratégias pedagógicas inclusivas, a facilitação de diálogos formativos entre os membros da equipe gestora e a avaliação das transformações realizadas em suas práticas. Adicionalmente, o desdobramento desta pesquisa culminou na produção colaborativa de um plano formativo voltado para a promoção da inclusão e ao aprimoramento da qualidade educacional da escola pesquisada.

7.5 Procedimentos para análise de informações

Os procedimentos para a análise das informações produzidas nesta pesquisa foram realizados por meio de Núcleos de Significações, uma abordagem teórico-metodológica que

auxilia na interpretação dos dados e na construção do conhecimento. Essa técnica permite a identificação de tendências e significados atribuídos pelos participantes em relação à temática da pesquisa. “Buscando apreender as determinações que constituem sujeitos e grupos nos aproximamos mais e mais das respectivas subjetividades e significações, entendendo a progenitura do individual no social” (Magalhães, 2021, p. 340).

Dessa forma, os Núcleos de Significações, envolvem a organização e categorização das informações produzidas a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, como o grupo de discussão e o plano formativo.

Cabe ressaltar que o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias (Magalhães e Aguiar, 2021, p. 3).

Sendo assim, podemos compreender que esse termo se refere ao processo pelo qual algo adquire significado. Em outras palavras, é como as coisas se tornam significativas para nós, seja por meio da linguagem, da experiência ou de outros meios de comunicação.

Aqui, as autoras estão indicando que a relação entre os sentidos e os significados (ou seja, interpretações, conceitos, símbolos) é complexa e interconectada.

Ressaltamos a complexidade da significação, indicando que a compreensão dos fenômenos não se dá de forma simples e direta. Da mesma forma, entender como a equipe gestora percebe e interpreta seu papel no apoio à Educação-Especial-Inclusiva é uma questão complexa que envolve múltiplos aspectos, como experiências individuais, influências sociais, linguagem utilizada, entre outros, direcionando que as interações entre o indivíduo e a sociedade, o pensamento e a linguagem, o afeto e a cognição não devem ser compreendidos como isoladas, mas, sim, como partes de um todo integrado. Em outras palavras, esses aspectos da experiência humana estão entrelaçados e influenciando-se mutuamente.

Portanto, as autoras enfatizam a complexidade e a interconexão entre os processos de significação, destacando que não podemos entender plenamente o significado das coisas sem considerar como elas se relacionam com a experiência individual, a linguagem, a sociedade e outras facetas da vida humana.

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (Aguiar & Ozella, 2006, p. 226).

A pesquisa de mestrado em questão buscou abordar o tema do apoio da equipe gestora na Educação Especial-Inclusiva, visando compreender os significados como produções históricas e sociais. Esses significados são essenciais para a comunicação e a socialização de experiências, pois permitem a compreensão mútua entre os diversos agentes envolvidos no contexto educacional inclusivo. Embora os significados possam parecer mais resultados e "dicionarizados", é importante ressaltar que eles estão em constante transformação ao longo do movimento histórico, o que influencia diretamente a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo dinâmico e em constante movimento. Portanto, os significados não são entidades estáticas, mas sim conteúdos instituídos que estão sujeitos a modificações e reinterpretados pelos assuntos de acordo com suas próprias subjetividades e contextos individuais e sociais.

Diante desse contexto, o grupo de discussão e as conversas foram gravadas e transcritas e os comportamentos relevantes foram observados, a análise acontecendo durante todo o processo, desde a seleção dos participantes ao desenrolar das discussões. É um processo de produção de informações que buscou prospectar as concepções, formas de ação, atitudes do grupo participante em relação ao tema. Proporciona a possibilidade de trazer às discussões um discurso que muitas vezes já está no social, mas não é de fácil desvelamento. Envolve a sistematização dos elementos centrais, identificando as diferentes posições e buscando consensos e discordâncias. É importante observar, portanto, o que não é dito no grupo, mas que se manifesta nas práticas dos participantes. Os descompassos entre o que é dito e o que é feito são importantes para uma análise mais profunda do fenômeno investigado, e é neste movimento que a metodologia dos Núcleos de Significação vem somar com nossa pesquisa.

Entendendo que essas significações são fundamentais para a compreensão e interpretação das práticas da equipe gestora no contexto da Educação Especial-Inclusiva, por apresentar ações que possivelmente são afetadas não apenas por diretrizes institucionais ou normativas, mas também por significados construídos ao longo do tempo e compartilhados socialmente, buscamos compreender estes significações atribuídas pela equipe gestora aos processos de inclusão escolar pelo viés de uma análise das dimensões históricas, sociais e subjetivas. Por isso, a partir dessa análise, foram elaborados relatórios e sínteses dos resultados, destacando as principais conclusões e sínteses obtidas. Essas informações são fundamentais para a construção do conhecimento na área da Educação Especial-Inclusiva e para subsidiar a proposição de ações e estratégias voltadas à equipe gestora no apoio a uma escola inclusiva e de qualidade, através de um plano formativo que vise constituir contribuições relevantes para a

equipe gestora, na perspectiva da transformação social, notadamente tendo por foco a educação dos estudantes com deficiências.

Após a produção e análise das informações, foi agendado o primeiro encontro com os participantes da pesquisa. Neste encontro, foram abordadas questões que visavam promover uma reflexão profunda sobre suas experiências pessoais e profissionais no contexto da Educação Especial-Inclusiva. O objetivo foi proporcionar à equipe gestora a oportunidade de examinar criticamente como suas experiências individuais e trajetórias profissionais influenciam suas abordagens e atitudes em relação à educação inclusiva.

Para realizar a análise, optamos por uma abordagem metodológica que se desdobra em etapas cuidadosamente articuladas. Inicialmente, procedemos à transcrição do primeiro encontro, buscando registrar de forma integral e precisa as discussões e reflexões compartilhadas pelos participantes. Em paralelo, realizamos leituras flutuantes e recorrentes tanto do material transcrito quanto das informações coletadas por meio do formulário *Google Forms*.

Nesse estágio, nosso foco estava na identificação de conjuntos de palavras/frases ou conceitos que possuam relevância e potencial indicativo de significações que buscamos apreender nesta pesquisa, os quais denominamos de "pré-indicadores". “[...] entendemos que os pré-indicadores devem conter e expressar a materialidade, no caso, as significações dos sujeitos substancializadas nos signos, ou seja, nas palavras com significado” (Magalhães e Aguiar, 2021, p. 6).

A citação acima destaca a importância dos pré-indicadores na pesquisa, enfatizando que estes devem capturar e refletir a materialidade das significações relacionadas aos temas em análise. Os pré-indicadores são elementos que representam as manifestações empíricas concretas das interpretações e entendimentos dos participantes, os quais estão encapsulados nos signos, especialmente nas palavras transmitidas carregadas de significações.

Em seguida, organizamos esses pré-indicadores para identificar falas que evidenciam significações de cada participante sobre o tema para, depois, em um movimento articulado, encontrarmos o que denominamos de "indicadores", com o intuito de sistematizar e agrupar os elementos emergentes da análise.

A articulação dos pré-indicadores, culminando na constituição de indicadores, cria a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo. Os pré-indicadores passam a compor um conjunto dialeticamente articulado, ou seja, as significações aí presentes são analisadas como multideterminadas, na dialeticidade que as constitui, gestando uma nova síntese (Magalhães e Aguiar, 2021, p. 7).

Essa citação destaca o processo de articulação dos pré-indicadores na pesquisa, ressaltando que essa etapa culmina na formação de indicadores que possuem um potencial explicativo adicional. Ao unir os pré-indicadores para formar indicadores, cria-se a possibilidade de compor um conjunto de dados que oferece uma visão mais complexa das informações em estudo.

Uma vez estabelecidos os indicadores, procedemos à sua articulação, passando à construção dos chamados "núcleos de significação". Estes representam sínteses interpretativas que refletem as principais temáticas e abordagens emergentes a partir dos dados analisados. "A constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese" (Magalhães e Aguiar, 2021, p. 9).

Essa abordagem metodológica nos permite não apenas explorar a complexidade dos dados encontrados, mas também compreender as inter-relações e padrões subjacentes às experiências e perspectivas dos participantes. Além disso, ao retomar essas etapas ao longo dos demais encontros planejados, buscamos enriquecer e aprofundar nossa compreensão, permitindo uma análise progressiva e contextualizada do tema em estudo.

Os núcleos de significação são interpretados e analisados à luz dos referenciais teóricos e legais que embasam a pesquisa, como a Psicologia Sócio-histórica, Aguiar&Ozella, Magalhães, Meinerz entre outros.

8 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS NA PESQUISA

8.1 Análise do perfil da equipe gestora: resultados do questionário aplicado no contexto da Educação Especial-Inclusiva

A produção de informações e conhecimento desta Pesquisa-Trans-Formação ocorreu de forma contínua. O processo teve início em 08 de março de 2024, com o envio de um questionário online aos quatro membros da equipe gestora participantes da pesquisa: um diretor, um vice-diretor e duas professoras coordenadoras. Este questionário foi distribuído via um aplicativo de comunicação.

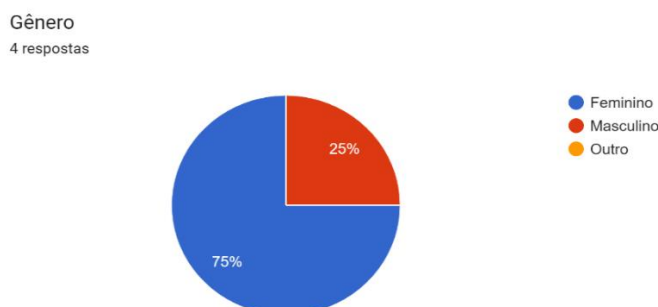
O objetivo deste instrumento foi caracterizar os quatro participantes da pesquisa, abordando aspectos como gênero, idade, tempo de docência, tempo na equipe gestora, regime trabalhista e participação em formações sobre Educação Especial-Inclusiva.

Os gráficos a seguir são os resultados produzidos por meio do questionário de perguntas fechadas, aplicado aos quatro membros da equipe gestora.

Na equipe gestora da escola pesquisada, como pode ser observado no Gráfico 1, há apenas um membro do sexo masculino que exerce o papel de vice-diretor; os demais são do sexo feminino, conforme mostra o gráfico abaixo:

Tal evidência nos remete ao que Tardif (2013) descreve: “a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos.”

GRÁFICO 1 – Sexo dos participantes



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online (2023).

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em azul o percentual de mulheres na equipe gestora (75,0%) e, em vermelho, o percentual de homens na

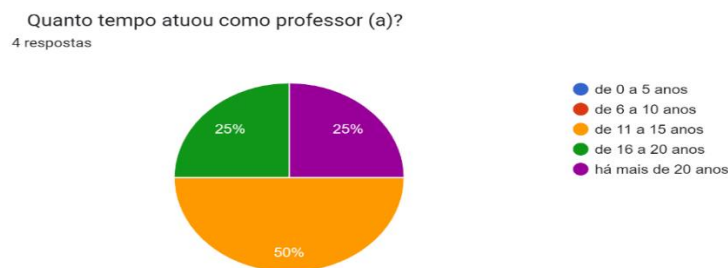
equipe gestora (25,0%). E à direita a legenda: azul: Feminino; vermelho: Masculino; laranja: outros.

A citação de Tardif (2013, p. 553) destaca a histórica e contínua predominância de mulheres no campo da educação desde o século XIX, um fenômeno que tem se intensificado nos últimos trinta anos em alguns países. Tardif sugere que para entender o desenvolvimento do ensino, é fundamental reconhecer e valorizar a significativa contribuição do trabalho feminino. Essa presença maciça de mulheres na educação é vista como uma característica central que influencia e molda o cenário educacional, implicando que qualquer análise do progresso educacional deve considerar o papel essencial das educadoras.

De acordo com Huberman (2000), o desenvolvimento profissional dos professores é dividido em fases que podem ser definidas como mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Essas fases representam aspectos que influenciam o comportamento, conhecimento, imagens, crenças e percepções dos professores.

Os partícipes desta pesquisa são todos professores de formação e atuaram em salas de aula por períodos significativos, conforme demonstra o Gráfico 2:

GRÁFICO 2 – Tempo de docência dos professores participantes



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online (2023).

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em verde o percentual de tempo de trabalho como professor entre 16 e 20 anos (25,0%), à direita, em roxo, o percentual de professores com tempo de trabalho em sala de aula a mais de 20 anos (25,0%). Abaixo, em laranja, percentual de tempo de trabalho como professor entre 11 a 15 anos (50,0%). À direita temos a legenda: azul: de 0 a 5 anos, vermelho: de 6 a 10 anos, laranja: de 11 a 15 anos, verde: de 16 a 20 anos e roxo: há mais de 20 anos em sala de aula.

Quanto ao tempo que os participantes atuam na gestão escolar da rede municipal, podemos observar no Gráfico 3, abaixo, que os 4 membros da equipe gestora participantes da pesquisa apresentam experiências de dez anos ou menos nesses cargos. Conforme expresso no gráfico abaixo, o tempo de experiência desses 4 (quatro) membros da equipe gestora nas escolas do município pesquisado, revela que 75% (três deles) têm de 6 (seis) a 10 (dez) anos de experiência e 25% (um deles) tem 5 (cinco) anos ou menos de experiência:

GRÁFICO 3 – Tempo de gestão escolar na rede municipal

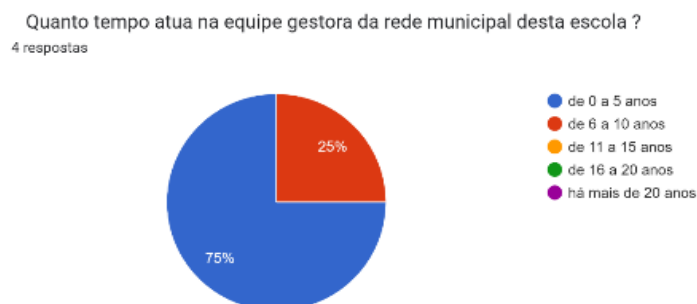


Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online (2023).

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, onde observamos em vermelho, o percentual de tempo de trabalho na equipe gestora participante desta pesquisa, de 6 a 10 anos (75,0%), em azul, abaixo, o percentual do tempo de trabalho na equipe gestora de 0 a 5 anos (25,0%). E à direita a legenda: azul: de 0 a 5 anos, vermelho: de 6 a 10 anos, laranja: de 11 a 15 anos, verde: de 16 a 20 anos e roxo: há mais de 20 anos na gestão escolar do mesmo município.

Quando é solicitado aos participantes que revelem a experiência na equipe gestora na escola pesquisada – mediante a pergunta “Quanto tempo atua na equipe gestora da rede municipal desta escola?” – apenas 25% (um deles) tem de 6 a 10 anos de experiência; os demais (três deles), 75%, têm 5 anos ou menos nessa função, como podemos observar expresso no Gráfico 4, a seguir:

GRÁFICO 4 – Tempo de gestão escolar na escola pesquisada



Fonte:

Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em azul o percentual de tempo de trabalho na equipe gestora na escola pesquisada, de 0 a 5 anos (75,0%), em vermelho acima o percentual do tempo de trabalho na equipe gestora da escola pesquisada de 6 a 10 anos (25,0%). E a direita a legenda: azul: de 0 a 5 anos, vermelho: de 6 a 10 anos, laranja: de 11 a 15 anos, verde: de 16 a 20 anos e roxo: há mais de 20 anos atuando na equipe gestora da mesma escola.

Conforme destacam Silva e Leme (2009, p. 509): “o diretor de amanhã é o professor de hoje e o aluno de ontem, cujas experiências de participação em uma sociedade democrática são importantes para a consolidação de suas concepções de educação e de relações humanas em geral”.

Portanto, as experiências de participação na gestão ao longo desses anos são essenciais para estabelecer concepções sobre educação e relações humanas. A formação de um diretor é um processo contínuo, em que suas práticas e visões educacionais são profundamente influenciadas por suas vivências anteriores. A citação de Silva e Leme sugere que a qualidade da liderança educacional futura depende das experiências democráticas e participativas ao longo de toda a trajetória educacional. Observamos que a equipe gestora envolvida nesta pesquisa possui essas experiências enriquecedoras.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2011, p. 32)

Quanto à formação acadêmica da equipe gestora, é possível observar através do Gráfico 5 abaixo, que todos os membros possuem pós-graduação (*latu sensu*) concluída e através dos

encontros formativos, fui informada que dois integrantes da equipe são estudantes da pós-graduação em *strictu sensu*, o que demonstra interesse pela formação contínua.

GRÁFICO 5 – Formação acadêmica

Qual a sua formação acadêmica?

4 respostas



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online.

#paratodosverem: Ao centro um gráfico pizza, em vermelho o percentual de 100% de formação acadêmica em pós-graduação (lactu sensu) pela equipe gestora com formação acadêmica E a direita a legenda: azul: Graduação, vermelho: Pós Graduação (latu sensu), laranja: Pós Graduação (strictu sensu).

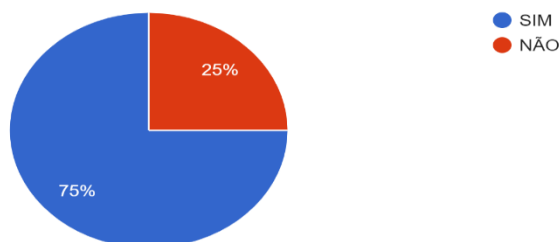
É importante que a equipe gestora escolar esteja continuamente envolvida no desenvolvimento, atualização e revisão de seus conhecimentos. Esse processo deve ser parte integrante de suas atividades diárias, funcionando como uma formação em serviço, em que o objetivo é apreender maiores competências para desempenhar suas funções de gestores escolares de maneira conveniente e colaborar de forma significativa na realização dessas funções, conforme Luck (2009, p. 18) destaca:

Em consequência, desenvolver, atualizar e rever permanentemente conhecimentos deve fazer parte do dia a dia do diretor escolar e de professores pretendentes a essa função, como um processo de capacitação em serviço, de modo que desenvolva com competência para o desempenho efetivo das funções de direção escolar e colaboração com a sua realização.

Outra pergunta fechada enviada via questionário on-line foi sobre a formação desta equipe gestora na área específica de Educação Especial-Inclusiva. Conforme podemos observar no Gráfico 6 a seguir, 75% já participaram desse tipo de formação e apenas 25%, não:

GRÁFICO 6 – Formação acadêmica na Educação Especial-Inclusiva

Na área da educação especial-inclusiva participou de alguma formação?
4 respostas



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online.

#paratodosverem: Do lado esquerdo um gráfico pizza, em azul o percentual de participação enquanto equipe gestora em formação sobre Educação Especial-Inclusiva (75,0%), em vermelho acima, a não participação enquanto equipe gestora em formação sobre Educação Especial-Inclusiva (25,0%). E a direita a legenda: azul: Sim e em vermelho: Não.

Devido a sua posição de liderança, a atitude do diretor acerca da inclusão poderá resultar em aumento de oportunidades para estudantes na classe comum ou para limitar a segregação em serviços de ensino especial. Entretanto, para a inclusão ser bem-sucedida, primeiro e antes de tudo, o diretor escolar deve mostrar confiança e atitude positiva frente ao princípio da inclusão escolar (Carneiro, 2006, p. 51).

A formação da equipe gestora sobre a Educação-Especial-Inclusiva é necessária para a eficácia da inclusão escolar, conforme destacado por Carneiro (2006). A liderança do diretor é fundamental, pois suas atitudes podem ser determinantes para a integração dos estudantes em classes regulares ou, ao contrário, reforçar a exclusão em serviços especializados. Para que a inclusão seja bem-sucedida, é vital que o diretor mostre confiança e uma atitude positiva em relação à inclusão escolar.

Como vimos, os dados representados no último gráfico, mostram que 75% da equipe gestora já participou de formação na área de Educação-Especial-Inclusiva, o que indica que os membros já apresentam algum conhecimento sobre o assunto, demonstrando que a formação dos gestores, deve focar não apenas em aspectos administrativos, mas também na promoção de conhecimentos em relação à Educação-Especial-Inclusiva, garantindo que estejam preparados para criar um ambiente escolar equitativo.

Por fim, a última pergunta foi quanto ao regime de trabalho sob o qual os gestores são contratados.

GRÁFICO 7 – Regime de trabalho dos gestores participantes



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora através do questionário online.

#paratodosverem: Ao centro um gráfico pizza, em vermelho o percentual de 100% na contratação em regime trabalhista estatutário de todos da equipe gestora da escola pesquisada. E a direita a legenda: azul: CLT e em vermelho: Estatutário.

Como pode ser observado no Gráfico 7, todos os quatro membros da equipe gestora participantes desta pesquisa são servidores estatutários, o que lhes confere uma maior estabilidade profissional. Esta estabilidade é importante, pois evidencia um ambiente mais propício para a continuidade do trabalho; porém, em conversa nos grupos formativos, identificamos que são servidores municipais públicos/professores, com cargo de confiança como gestores.

8.2 Produção de informações advindas dos grupos de discussão: buscando aprofundamento nas significações

Após a aplicação do questionário e discussão com a equipe gestora, definimos o melhor dia e horário para a realização dos nossos cinco encontros formativos presenciais. Foi acordado que o primeiro encontro ocorreria em 19 de março, com os encontros subsequentes marcados para 25 de março, 9 de abril, 23 de abril e 14 de maio.

A seleção do primeiro tema para estudo e reflexão foi definida pela pesquisadora, enquanto os temas subsequentes foram elencados pelos participantes após nossa primeira conversa, conforme seus interesses. O primeiro encontro abordou "A Educação-Especial-Inclusiva na Perspectiva da Equipe Gestora," permitindo a reflexão sobre experiências pessoais e profissionais e promovendo uma análise profunda de como essas vivências influenciam suas abordagens e atitudes em relação à Educação-Especial-Inclusiva atualmente.

No segundo encontro, o tema solicitado pelos participantes foi "Políticas Públicas da Educação-Especial-Inclusiva." O objetivo desse encontro foi proporcionar aos gestores uma compreensão das legislações relacionadas a essa temática.

O terceiro encontro focou na "Compreensão e Importância do Apoio da Equipe Gestora na Construção da Acessibilidade Curricular e no Projeto Político Pedagógico" da escola pesquisada. Esse tema foi escolhido para ressaltar a importância do suporte da equipe gestora nesses aspectos.

Durante o quarto encontro, os participantes demonstraram interesse em discutir "Gestão Escolar Democrática, abordando práticas que promovem a participação e a colaboração na gestão escolar.

No último encontro, o foco foi direcionado para um recorte sobre as "Possíveis Aprendizagens Adquiridas nos Encontros," permitindo uma síntese e reflexão sobre os conhecimentos obtidos ao longo dos encontros já pensando em ações para promover o plano formativo que será o produto desta pesquisa.

Durante os encontros, identificamos a necessidade de criar um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação, o acesso aos horários e a resolução de possíveis dúvidas. Esse canal de comunicação também permitiu discussões sobre os temas abordados e o envio de vídeos sobre inclusão e gestão escolar, que foram utilizados nos encontros formativos. Dois vídeos foram enviados aos participantes, sendo eles: A inclusão nunca será fácil:

<https://www.instagram.com/reel/C5dPumiuZzE/?igsh=MXJ0c2pqdWoxZnVyYg>

E outro: Gestão democrática: <https://youtu.be/jCR0BE70DhI>

Ambos os vídeos serviram para direcionar os nossos encontros e para promover reflexões acerca destes dois temas que foram elencados como importantes nos encontros formativos anteriores. As reflexões foram gravadas no decorrer dos encontros e estão sendo transcritas.

Com isso, as análises começaram pela escuta dos encontros gravados, em que a pesquisadora foi elencando situações comuns aos quatro membros da equipe. No segundo momento iniciaram-se as transcrições e, simultaneamente, as leituras flutuantes das transcrições. As correções e padronização da escrita também foram construídas concomitantemente. No primeiro passo, foi possível destacar algumas falas que se destacaram por sua dialogicidade ou por apresentarem contradições em relação aos objetivos e ao arcabouço teórico, sendo possível no último encontro apresentar diversas falas dos participantes, e, assim, construir um diálogo sobre os encontros anteriores e confrontar falas que, após os quatro encontros formativos, propiciou novos conhecimentos à equipe gestora.

Feito isso, foi possível identificar conjuntos de palavras com significações, os quais foram designados como pré-indicadores.

Realizou-se uma leitura flutuante dos cinco encontros formativos, integrando todas as falas dos quatro gestores participantes. A leitura flutuante envolveu múltiplas revisões do material coletado, permitindo ao pesquisador se familiarizar com as informações expressas, inclusive as subjacentes. Durante essas leituras, identificamos palavras e expressões significativas no contexto das falas, que nos ofereceram uma compreensão mais profunda da realidade enfrentada por esses gestores.

Com base nessa análise, foram elencados os pré-indicadores, que posteriormente foram aglutinados. Segundo Aguiar e Ozella (2006), a aglutinação de pré-indicadores é um processo de organização e síntese que agrupa palavras e expressões das falas com base em critérios de semelhança, complementaridade e contraposição, destacando a importância das falas dos gestores, suas ambivalências, contradições e insinuações não concretizadas.

Geralmente, esses pré-indicadores são numerosos e constituem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230). Após uma segunda leitura e aglutinação dos pré-indicadores, filtramos aqueles de maior relevância para a compreensão do objeto de investigação da pesquisa, resultando em 89 pré-indicadores, que foram analisados e, no movimento de síntese, chegamos a 13 indicadores.

Concluída a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, articulamos esses indicadores e seus conteúdos considerando as semelhanças, complementaridades e contraposições presentes nas respostas dos participantes, iniciando assim a construção dos núcleos de significação. Foram analisados as significações (movimento dialético da inter-relação entre sentidos e significados) atribuídas pelos gestores. De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 310), "os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito". A aglutinação dos indicadores resultou em 05 núcleos de significação, apresentados a seguir:

Quadro 3 - Indicadores e Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
<p>Desafios Sociais e Resistência na Educação Especial-Inclusiva</p> <p>Transformação e Aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva</p>	<p>1- Experiências e lembranças com a Educação Especial-Inclusiva: "É interessante pensar, que quando eu era estudante, eu não lembro dessa situação de alunos especiais na sala de aula."</p>
<p>Formação Inicial e Continuada para Educação Especial-Inclusiva</p> <p>Desafios Sociais e Resistência na Educação Especial-Inclusiva</p>	<p>2- Formação e preparo para a Educação Especial-Inclusiva: "Depois que esses alunos começaram nesse processo de inclusão na escola, a gente foi tendo algumas formações da secretaria, eu também busquei formação por fora" .</p>
<p>Liderança Democrática e Colaboração na Gestão Escolar</p> <p>Desafios e Responsabilidades Administrativas e Pedagógicas</p> <p>A compreensão da Educação Especial-Inclusiva como Compromisso da Gestão Escolar</p> <p>Visão Integral e Transformação da Perspectiva da Equipe Gestora</p> <p>Promoção da Educação Especial-Inclusiva por Toda a Equipe Gestora</p>	<p>3- Papéis e Responsabilidades da Gestão Escolar na Educação Especial-Inclusiva: "As questões do administrativo, muitas vezes consomem tanto, que não conseguimos nem dar uma passadinha nas salas de aula".</p>
<p>Mudança e Apropriação de Terminologias na Educação Inclusiva</p> <p>Formação da Equipe Gestora e Conhecimento sobre Acessibilidade</p> <p>Visão Integral e Transformação da Perspectiva da Equipe Gestora</p>	<p>4- Terminologias e mudanças na Educação Especial-Inclusiva: "A gente sabia de alunos com dificuldade de aprendizagem, mas naquela época não havia essa preocupação de atendê-los, eram alunos que não se esforçaram, era assim que eles eram vistos, alunos preguiçosos."</p>
<p>Reflexão e Aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva</p> <p>Crescimento Profissional e Modelo de Gestão Democrática</p> <p>Reflexão sobre Práticas e Implementação de Planos</p> <p>Promoção da Educação Especial- Inclusiva por Toda a Equipe Gestora</p>	<p>5- Reflexões e Aprendizados Sobre a Própria Prática Inclusiva: "E na nossa vida corrida, a gente acaba não tendo momentos de reflexão."</p>

9 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A presente pesquisa buscou explorar as significações atribuídas pela equipe gestora à sua atuação na construção de uma escola especial-inclusiva, por meio do procedimento de análise dos núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2021). Esse processo permite a identificação e articulação de indicadores, os quais refletem as vivências, transformações e desafios enfrentados pelos gestores no contexto histórico e social no qual estão inseridos.

Ao articular os dois indicadores que emergiram a partir das narrativas dos gestores: “Desafios Sociais e Resistência na Educação Especial-Inclusiva” e “Transformação e Aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva”, constituiu-se o primeiro núcleo de significação desta pesquisa.

O enfoque inicial neste núcleo 1 é justificado pela necessidade de compreender as concepções e memórias que os gestores trazem para o contexto de uma escola que se pretende ser especial-inclusiva. Essas memórias, associadas aos desafios e superações vividos ao longo do tempo, formam a base sobre a qual as reflexões e ressignificações são construídas. Como pontuado por Magalhães e Aguiar (2023), a provocação no processo formativo vai além de uma simples instigação: ela envolve um "chamamento para o agir revolucionário" (p. 3), impulsionando os gestores a se tornarem agentes de transformação no movimento em direção a uma escola que acolha a todos.

Nessa medida, ao analisar as significações atribuídas pela equipe gestora no processo de construção de uma escola especial-inclusiva, este núcleo revelou-se importante para entender como essas vivências influenciaram as práticas atuais e quais as ressignificações que emergiram ao longo da trajetória investigativa e formativa desta pesquisa.

9.1 NÚCLEO 1: Experiências e memórias com a Educação Especial-Inclusiva: *“É interessante pensar, que quando eu era estudante, eu não lembro dessa situação de alunos especiais na sala de aula”* (Mendes - E1).

Para o desenvolvimento desta pesquisa é importante realizar a análise utilizando os Núcleos de Significação que condensa as concepções iniciais dos gestores participantes, suas experiências e memórias relacionadas à Educação Especial-Inclusiva. Esse enfoque se justifica pelo objetivo central do processo investigativo-formativo: apreender as significações da equipe gestora acerca de sua atuação na constituição de uma escola-especial-inclusiva. Ademais,

busca-se analisar as possíveis ressignificações que possam emergir na prática da equipe gestora, decorrentes das reflexões e discussões promovidas no contexto da Pesquisa-Trans-Formação:

Provocar, aqui, é mais do que instigar, atizar, desafiar. A provocação, como princípio didático-pedagógico e teórico-metodológico da Pesquisa-Trans-Formação, traz em sua significação histórica o ato de evocar, um chamamento para o agir revolucionário em um movimento congruente ao pró-evocar (Magalhães e Aguiar, 2023, p. 3).

Os dados indicam que a concepção de Educação Especial-Inclusiva vividos e experimentados pelos 4 membros da equipe gestora enquanto estudantes possivelmente foi determinante para influenciar suas condutas e escolhas no contexto do trabalho escolar.

Portanto, através dos 5 grupos de discussão utilizados como instrumento de pesquisa para a produção de informações para o aprofundamento da compreensão sobre a equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva, foi evidenciada a necessidade de dados para a construção de conhecimento e para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto escolar.

A análise é feita baseada na articulação entre a síntese do discurso produzido nos grupos, o marco teórico em que se insere a investigação e as intuições do pesquisador. Trata-se de um processo de interpretação, de uma leitura da realidade feita a partir da escuta e da fala, com a pretensão de construir um saber científico capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida (Meinerz, 2011, p. 496).

Nos grupos de discussão, foi enfatizada pelos participantes a falta da convivência no tempo em que eram estudantes com outros colegas que apresentassem alguma deficiência. A entrevistada (Anahi - E1) relata que *“Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental eu não lembro ter convivido com nenhum aluno de Educação Especial. Não lembro de ter tido nenhum colega, desde a educação infantil até a graduação, com deficiência”*.

A ausência de convivência dos gestores com estudantes com deficiência reflete um sistema educacional historicamente excludente, marcado por políticas segregacionistas. No entanto, segundo Aguiar, Penteadó e Alfredo (2021), os gestores estão iniciando um processo de transformação e aprendizado sobre a Educação Especial-Inclusiva.

A categoria historicidade permite ampliar a análise da realidade para além do momento presente para questionar “como ela surgiu” e “como se movimentou e transformou” (Aguiar, Penteadó e Alfredo, p. 11). No contexto da pesquisa, essa perspectiva revela que, embora os gestores estejam se engajando em um movimento de ressignificação, as suas práticas e percepções sobre a Educação Especial-Inclusiva, ainda estão em processo de formação. Suas experiências contrárias à Educação Especial-Inclusiva, herdadas de um sistema educacional anterior, indicam que, apesar das transformações ocorridas ao longo do tempo, eles ainda

necessitam de suporte para compreender plenamente o que significa atuar em uma escola especial-inclusiva. Esse suporte é essencial para que consigam, de fato, comprometer-se com os princípios e práticas consoantes a uma perspectiva inclusiva.

As políticas educacionais, as diretrizes pedagógicas e os movimentos sociais têm influenciado positivamente esse processo de transformação, mas ele ainda requer um aprofundamento prático contínuo. A historicidade revela que as mediações na busca por uma Educação Especial-Inclusiva pelos gestores estão sempre sendo constituídas em um movimento constante. Revela um processo de apreensão, que necessita ser fortalecido e apoiado por formações contínuas, reflexões colaborativas e horizontes claros que ajudem a consolidar a Educação Especial-Inclusiva.

Ao aplicar a categoria da historicidade, a pesquisa mostra que a equipe gestora está apenas começando a atuar no apoio à Educação Especial-Inclusiva, com percepções e práticas que ainda precisam evoluir. Para que a Educação Especial-Inclusiva se consolide efetivamente no cotidiano escolar, será necessário um suporte contínuo, especialmente considerando a sensação de despreparo expressa por Piana (E3): *“Eu acho que eu disse isso no nosso encontro passado, que eu no início da minha carreira de professora eu mesmo me peguei nessa situação dizendo assim: ah eu não fui preparada para isso.”*

Ao se referir a esses estudantes como "samambaia" e admitir que não sabia o que fazer com eles, Heloisa expõe uma postura de resistência e rejeição dentro de um contexto em que a Educação Especial-Inclusiva não era amplamente compreendida e muito menos praticada.

Eu era uma professora que dizia que os alunos deficientes seriam como samambaia, e falava para todo mundo, que não vou fazer nada. Vai ficar lá no canto. Porque na verdade, assim, eu não queria aqueles alunos ali na minha sala, eu não sabia o que fazer, e naquele momento também, eu não tive apoio da gestão (Heloisa - E1).

Essa fala destaca a falta de preparo e a ausência do apoio da gestão escolar, o que contribuiu para que os gestores se sentissem desamparados e incapazes de lidar com a diversidade em sala de aula.

A fala, portanto, serve como um testemunho sobre as barreiras e desafios históricos e as transformações necessárias para que a Educação Especial-Inclusiva seja efetivamente realizada nas escolas.

Ao analisar as circunstâncias históricas que levaram à exclusão, tanto dentro quanto fora das escolas, a Educação Especial-Inclusiva busca ir além da simples equidade formal, perseguindo uma educação contextualizada e que atenda às necessidades de todos os estudantes. Sendo assim:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Portanto, ao considerar o papel da equipe gestora, a fala da participante Piana, sugere a importância de iniciativas que promovam a conscientização, a formação continuada e o apoio necessário para que educadores e gestores estejam preparados para criar um ambiente realmente inclusivo.

Ao analisar de forma reflexiva e crítica sobre as mudanças nas práticas educacionais ao longo do tempo, sugere que, no passado, a presença de estudantes com deficiências nas salas de aula regulares não era uma prática comum ou visível.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) foi fundamental para promover a inclusão educacional, rompendo com o passado segregacionista da educação especial. Anteriormente, estudantes com deficiência eram invisibilizados e isolados em espaços fora das escolas regulares, onde lhes era negado o direito à educação comum a todos os outros estudantes. Essa exclusão é percebida nas experiências dos gestores desta pesquisa, que não conviveram com colegas com deficiência. A LDB mudou essa realidade ao garantir que todos os estudantes compartilhem o mesmo ambiente de ensino e estrutura curricular, tornando a inclusão um princípio essencial. Dessa forma, estudantes com deficiência começaram a ter mais acesso às escolas regulares.

Quando estudantes com deficiência começaram a ser matriculados em escolas de ensino regular, um novo caminho significativo na história da educação especial- inclusiva no Brasil se inicia. A experiência relatada pelos gestores nos mostra os desafios e as transformações que acompanham essa transição.

Piana (E1), revela o início de um processo de inclusão escolar que, para muitos profissionais, representou o primeiro contato direto com as deficiências. Esse contato inicial é frequentemente acompanhado de desafios que exigem dos educadores uma formação rápida e a superação de preconceitos e resistências pessoais, como podemos perceber na fala abaixo:

[...] eu recebi uma aluna deficiente física e aquilo também foi um choque muito grande; então, logo ali na entrada, eu tive que, sabe, respirar e não deixar transparecer o susto que eu estava levando. De toda escola, ela era a única aluna deficiente, e era minha, foi muito difícil de lidar (Heloisa - E1).

A resistência inicial à inclusão, relatada por gestoras como Heloisa e Piana, reflete a falta de preparo e formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos educadores, apesar de terem desenvolvido habilidades ao longo do tempo, ainda sentem que não foram plenamente preparados para atender estudantes com deficiência, frequentemente delegando esse atendimento ao professor da sala de AEE. Isso destaca a necessidade de políticas educacionais que não apenas incentivem a Educação Especial-Inclusiva, mas também ofereçam suporte contínuo aos gestores, promovendo uma transformação nas práticas pedagógicas e na mentalidade escolar para garantir o desenvolvimento de todos os estudantes.

Mantoan (2006) enfatiza que a simples presença de estudantes com deficiência em escolas regulares não é suficiente; a inclusão escolar vai além da matrícula, exigindo a criação de ambientes educacionais que valorizem as diferenças e atendam às necessidades individuais de cada estudante. Isso demanda um compromisso contínuo com a formação dos professores, acessibilidade curricular, suporte especializado e uma abordagem pedagógica que promova não apenas o aprendizado pedagógico, mas também o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos estudantes. Nesse contexto, é essencial que a equipe gestora esteja atenta para orientar e apoiar toda a comunidade escolar nesse processo.

Desta forma, podemos perceber a constituição dos novos direcionamentos que a Educação Especial-Inclusiva vem se constituindo e, com ela, a necessidade de os gestores compreenderem esse processo.

E pensar nesse novo processo, partindo das significações dos gestores, compreendendo suas memórias e experiências enquanto ser social e cultural, Mendonça & Silva, Gergen, Sacks, evidenciam que:

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que a gênese do desenvolvimento humano está nas relações sociais vivenciadas pelo sujeito, sendo as dinâmicas culturais, nas quais ele está inserido, determinantes para o processo de transformação de suas funções intelectuais (Mendonça & Silva, 2015; Gergen, 2010; Sacks, 2010, p. 166).

Oferecer uma base teórica que explique como relações sociais e culturais promovem o desenvolvimento cognitivo é essencial. A falta de convivência com colegas com deficiência na trajetória educacional dos gestores representa uma contradição em seu desenvolvimento, tornando necessária a ressignificação dessas experiências passadas.

Quando esses gestores relatam que, durante sua formação escolar, não tiveram a oportunidade de conviver com colegas com deficiências, eles estão, em essência, revelando que foram privados de um conjunto rico de experiências sociais e culturais que poderiam ter ampliado sua compreensão sobre a diversidade humana. Essa falta de socialização com pessoas

com deficiência durante os anos de formação pode ter determinado sua percepção inicial sobre a Educação Especial-Inclusiva, resultando em resistência ou insegurança ao se depararem com essa realidade em suas práticas profissionais, como os participantes desta pesquisa relatam:

Com certeza foi através desses alunos, que foram um desafio para mim, é que realmente eu acordei para essa questão da adaptação, do meu modo de pensar em sala de aula, de como acolher todos esses alunos como uma necessidade. E ver que eles agora fazem parte, eles estão inseridos e todos precisam ser alcançados então (Piana - E1).

Fazer um paralelo da experiência dos gestores evidencia a importância de promover ambientes educacionais inclusivos desde os primeiros anos de escolaridade. Quando todos os estudantes, com e sem deficiência, compartilham o mesmo espaço de aprendizagem, são criadas oportunidades para que as relações sociais e as dinâmicas culturais diversificadas contribuam para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos. A inclusão, portanto, não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas também amplia as experiências sociais e culturais de todos os estudantes, preparando-os para uma vida em sociedade mais empática e colaborativa.

Dentro da perspectiva social e cultural do desenvolvimento humano, como defendida por autores como Mendonça & Silva (2015), Gergen (2010) e Sacks (2010), essa ausência de convivência limita o repertório de experiências e relações que são fundamentais para o desenvolvimento de funções intelectuais mais complexas, como empatia, compreensão intercultural e habilidades de comunicação inclusiva. Em outras palavras, o desenvolvimento dessas competências pode ter sido prejudicado pela falta de uma dinâmica cultural mais diversificada durante a escolarização e formação dos gestores pesquisados. Como afirma Anahi (E1), *“com a experiência e com a prática, a gente vai melhorando. O que não deu certo de um jeito, no outro ano a gente faz de outro”*

A frase "o que não deu certo de um jeito, no outro ano a gente faz de outro" reflete uma visão que pode postergar soluções para a Educação Especial-Inclusiva, sugerindo que a educação inclusiva se resolverá naturalmente, o que reforça um olhar capacitista. Essa abordagem levanta questões sobre o preparo e as estratégias necessárias para assegurar a inclusão imediata e o direito ao currículo dos estudantes com deficiência. A equipe gestora deve promover um compromisso urgente e constante para garantir intervenções apropriadas que atendam às demandas dos estudantes com deficiência de forma contínua e imediata, evitando o adiamento de soluções.

Esse processo é particularmente relevante em um cenário em que muitos gestores e professores relatam não ter tido formação ou vivência prévia para a inclusão de estudantes com deficiência, como mencionado anteriormente.

Piana (E5) revela em sua fala, progresso na compreensão e na prática da educação-especial-inclusiva, mas também aponta para desafios persistentes que ainda precisam ser enfrentados. *“Então agora não se contesta mais isso, não tem mais essa questão, mas a gente busca mais o acolhimento e aprofundar estudo nesta questão de trazer o aluno para inclusão mesmo.”* Outra fala ressalta que a Educação Especial-Inclusiva deixou de ser um ponto de discussão nas escolas para se tornar um princípio amplamente aceito e incorporado ao cotidiano escolar, desvelando uma mudança significativa nas práticas e mentalidades educacionais. *“Cada um corre atrás porque faz parte da gente buscar. Lógico, como professora a gente acaba buscando, mas eu acho que nessa área ainda há uma deficiência.”* Piana (E3). Essa transformação é resultado das relações sociais e históricas que direcionam o contexto escolar, demonstrando como as práticas da Educação Especial-Inclusiva são mediadas pela cultura e pelas relações sociais que ocorrem no ambiente educativo.

No entanto, embora o acolhimento dos estudantes seja um passo necessário para a Educação Especial-Inclusiva, ele não é suficiente por si só. O acolhimento deve ser complementado por ações concretas que assegurem a permanência com qualidade na sala de aula, respeitando o direito ao currículo acessível e adequado às necessidades de cada estudante. Sob a lente do Materialismo Histórico-dialético, esse processo de Educação Especial-Inclusiva deve ser entendido como dinâmico e contraditório, em que o simples fato de acolher não implica, necessariamente, em uma inclusão efetiva. É preciso que a relação entre acolhimento e aprendizagem se desenvolva de maneira dialética, em que a prática educacional seja continuamente transformada e acessível para garantir que todos os estudantes recebam uma educação coerente e equivalente ao que é oferecido aos demais.

Portanto, acolher é um ponto de partida necessário, mas é fundamental que o currículo planejado e acessível seja apresentado de forma articulada, em sintonia com as necessidades dos estudantes com deficiência. Essa articulação garante não apenas a presença física desses estudantes, mas também a sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem, promovendo um desenvolvimento que deve se dar em constante relação com o meio social e histórico no qual estão inseridos, conforme defendido pela Psicologia Sócio-histórica.

Por outro lado, na segunda citação, Piana reconhece uma lacuna na formação e nos recursos disponíveis para que os gestores possam atender plenamente as demandas da Educação Especial-Inclusiva. A necessidade de "correr atrás" sugere que, muitas vezes, os gestores

precisam buscar, por conta própria, as informações e os recursos necessários, o que evidencia uma carência no suporte institucional.

Para contrapor essas falas, pode-se argumentar que, embora a educação especial-inclusiva tenha se tornado uma prática aceita e um objetivo claro dentro das escolas, a efetividade dessa inclusão ainda depende fortemente do suporte que os gestores/educadores recebem.

O movimento histórico de segregação, que durante muito tempo excluiu pessoas com deficiência do espaço educacional comum, já permaneceu estacionado o suficiente. A lentidão desse avanço é um reflexo das resistências estruturais que historicamente perpetuam desigualdades e exclusões. Diante disso, é imperativo que a equipe gestora compreenda que a Educação Especial-Inclusiva não pode ser postergada ou tratada como secundária. A formação continuada dos gestores e a busca por qualificação constante devem ser vistas como elementos imprescindíveis para superar o legado segregacionista e garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

A gestão escolar deve ir além das tarefas administrativas, assumindo um papel pedagógico e transformador. Em vez de "esperar o momento adequado," a equipe gestora precisa se engajar ativamente na criação de um ambiente inclusivo e de qualidade, promovendo ações concretas de formação e desenvolvimento pedagógico. Essa responsabilidade exige gestores preparados, como destaca Lück (2017), tornando a formação de gestores uma necessidade para os sistemas educacionais que buscam desenvolver um processo inclusivo que contemple a todos. (Lück, 2017, p. 25).

Lück destaca que a competência da gestão escolar é crucial para o sucesso das instituições de ensino, especialmente no enfrentamento imanente instigado pelos desafios da Educação Especial-Inclusiva.

Nesse contexto, Lück (2017) argumenta que a formação de gestores escolares se torna uma necessidade importante. Isso se deve ao fato de que uma gestão competente é essencial para implementar estratégias que melhorem o desempenho escolar, promovam um ambiente de aprendizagem e apoiem o desenvolvimento integral dos estudantes. A habilidade dos gestores em liderar suas equipes, tomar decisões informadas e implementar políticas apropriadas é vista como um desafio significativo para os sistemas de ensino, que precisam investir na formação desses profissionais para que possam desempenhar suas funções com excelência.

Piana e Mendes refletem sobre um reconhecimento das limitações passadas na formação de professores para a Educação Especial-Inclusiva "*Eu não lembro da presença de alunos de inclusão na sala de aula, não lembro de ter essa discussão, principalmente na*

graduação." (Mendes - E1)), bem como uma percepção de que há um processo contínuo de aprendizagem e adaptação em curso: *"Eu acho que os professores também estão adquirindo conhecimento."* (Mendes - E2).

Piana, por sua vez, destaca uma realidade comum entre muitos gestores e professores que começaram suas carreiras em um período em que a educação especial- inclusiva não era uma prioridade ou mesmo uma prática difundida. *"Ah, sim acho que deve ser isso mesmo, que antigamente as pessoas, eu mesmo chego a dizer, não estudei para isso.* (Piana - E5). O reconhecimento de que "não estudei para isso" sugere uma negatividade sobre a formação inicial recebida, que não preparou adequadamente os gestores para lidar com a diversidade. Para Piana, essa afirmação pode ter um significado de conscientização sobre as deficiências da formação inicial docente experimentada no passado e a necessidade de superá-las por meio de uma formação continuada consoante às novas exigências da educação-especial-inclusiva.

Mendes mostra um otimismo cauteloso sobre o progresso na educação inclusiva, reconhecendo o esforço dos professores para se atualizarem e adquirirem conhecimento, apesar de limitações iniciais. Sua fala evidencia a ausência de formação sobre inclusão na época em que estudou, o que contribuiu para o despreparo docente e práticas excludentes ainda presentes. Isso reflete a falta de um enfoque sistemático sobre Educação Especial-Inclusiva nos currículos de formação, o que impacta a habilidade dos professores em atender às necessidades de todos os estudantes.

É possível perceber que ambas as falas carregam um sentido de reconhecimento e crescimento. Piana reconhece as falhas de formação do passado, o que implicaria na necessidade de mudanças curriculares objetivando a melhoria na preparação dos profissionais da educação. Essa conscientização é o primeiro passo para promover ações que fortaleçam a educação-especial-inclusiva.

Por outro lado, Mendes destaca o progresso, sublinhando que, apesar das lacunas iniciais, há uma evolução em curso. Isso sugere que, mesmo diante de desafios, os gestores estão buscando melhorias em suas práticas. Para um gestor, essa afirmação pode ter o significado de uma esperança no desenvolvimento contínuo dos professores e na eficácia crescente da educação-especial-inclusiva nas escolas de forma participativa.

Apreender as significações atribuídas pela equipe gestora à sua atuação na construção de uma escola especial-inclusiva envolve compreender como esses profissionais compreendem suas responsabilidades, desafios e progressos no contexto da Educação Especial-Inclusiva.

Conforme a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o princípio da gestão democrática do ensino público, previsto no Artigo 3º, Inciso

VIII, reflete o compromisso do sistema educacional brasileiro com a promoção da participação e da transparência na administração das escolas. Esse princípio visa garantir o pleno desenvolvimento do estudante.

Essa garantia sugere que os gestores tenham consciência da forma como vivenciaram o passado, mas também estão engajados em superá-las através de novos aprendizados e práticas.

Essas significações atribuídas pela equipe gestora revelam uma compreensão da Educação Especial-Inclusiva como um processo dinâmico, que exige tanto a reflexão crítica sobre o passado quanto o compromisso com o aprimoramento contínuo, atualmente. Para isso acredito que os gestores precisam entender que a construção de uma escola especial-inclusiva não é um ponto de chegada, mas um percurso em constante evolução em que é necessário acolher os desafios e buscar soluções práticas e teóricas para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

A gestão escolar, de natureza democrática e, portanto, participativa, precisa se configurar como articuladora dessa participação, desde o envolvimento e acompanhamento da elaboração de políticas educacionais municipais, no que diz respeito aos referenciais para a educação inclusiva e, particularmente, para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, passando pela promoção da participação de todos os envolvidos na elaboração da política institucional da escola, materializada em seu projeto político pedagógico, até a operacionalização da infraestrutura necessária para a garantia de educação de qualidade a esse público (Nascimento, Penitente e Giroto, 2018, p. 21).

Ao analisar as significações atribuídas pela equipe gestora, percebe-se que esses profissionais reconhecem seu papel essencial na promoção de uma cultura inclusiva nas escolas. Embora enfrentem desafios históricos, eles demonstram um movimento assertivo em busca de conhecimento e práticas acessíveis para todos os estudantes. A pesquisa revela que as experiências pessoais dos gestores, muitas vezes marcadas pela falta de convivência com alunos com deficiência, limitam suas práticas e embaçam suas percepções, refletindo um contexto educacional historicamente excludente.

Os gestores reconhecem a importância do compromisso e do apoio indispensáveis para a implementação de adequadas práticas educacionais, mesmo ao admitirem suas limitações. Apesar do progresso na aceitação da Educação Especial-Inclusiva, permanecem desafios significativos relacionados à formação contínua e ao suporte institucional, conforme apontado nas reflexões dos gestores. A análise das informações obtidas revela que as experiências vivenciadas por esses profissionais ao longo de suas trajetórias não apenas evidenciam contradições em suas práticas, mas também sublinham a conscientização acerca da necessidade de uma transformação tanto pessoal quanto profissional. Essa consciência é fundamental para

o fortalecimento da Educação Especial-Inclusiva, ressaltando que a verdadeira mudança requer um comprometimento contínuo e uma disposição para superar os obstáculos existentes. Assim, o caminho para a efetivação da Educação Especial-Inclusiva se mostra como um processo dinâmico e essencial, que demanda esforços conjuntos e reflexivos da equipe gestora.

No próximo núcleo, a discussão se aprofundará na formação e no preparo dos gestores para a Educação Especial-Inclusiva, explorando como esses aspectos impactam o cotidiano escolar através das falas dos gestores participantes desta pesquisa.

9.2 NÚCLEO 2: Formação e preparo para a Educação Especial-Inclusiva: *Depois que esses alunos começaram nesse processo de inclusão na escola, a gente foi tendo algumas formações da secretaria; eu também busquei formação por fora, então eu fiz alguns cursos para me preparar melhor para atender essa nova clientela que estava chegando na escola.* (Mendes - E1).

Neste segundo núcleo, que aborda o indicador "Formação Inicial e Continuada para a Educação Especial-Inclusiva", discutem-se diversos aspectos fundamentais para a eficácia da educação especial. Entre esses aspectos, destacam-se a formação insuficiente dos gestores educacionais e a necessidade de formação continuada, que são necessários para enfrentar os desafios práticos e superar preconceitos existentes.

A importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua constante atualização também é um tema central, assim como a promoção de uma cultura de aprendizado contínuo dentro das escolas. Para assegurar uma Educação Especial-Inclusiva efetiva, é imprescindível considerar o preparo e a formação da equipe gestora, levando em conta o contexto histórico e social em que estão inseridos.

A formação dos gestores educacionais é um dos pilares fundamentais para a promoção de ambientes escolares inclusivos em que as necessidades de todos os estudantes são atendidas de maneira equânime. Entretanto, essa formação não deve ser analisada de forma isolada, pois é profundamente influenciada pelas transformações históricas e pelas dinâmicas sociais que transcendem o entendimento e a prática da educação especial. Portanto, o desenvolvimento contínuo das competências dos gestores é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e promover a inclusão de forma significativa nas escolas.

Entende-se, assim, que o gestor escolar se reveste de toda a responsabilidade na gestão da organização-escola. Todavia, este vem assumindo, em uma sociedade que passa a exigir a educação com qualidade para todos, papéis que vão além da mera administração centralizadora e técnica (Honorato, 2012, p. 5).

Neste segundo núcleo, iremos transcorrer a análise pelo núcleo de significação que aborda a formação e o preparo da equipe gestora para a Educação Especial-Inclusiva. Buscando uma abordagem crítica e reflexiva, examinaremos como o desenvolvimento profissional desses gestores dialoga com os desafios e as exigências contemporâneas da Educação Especial-Inclusiva. Consideraremos, também, como suas vivências e experiências anteriores influenciam suas práticas atuais e a implementação de políticas inclusivas em suas respectivas instituições.

Toda ação humana, se realiza no contexto interpessoal e social, gerando marcas, sinais, vestígios que condicionam as próximas ações. Apesar de ser ligada às histórias de vidas individuais, o que sempre lhe dá o caráter de imprevisibilidade e originalidade, ela deixa pegadas e demarca roteiros, esquemas e rotinas que acabam demarcando as ações futuras. Essas marcas da ação geram cultura subjetiva (Mendes, 2008, p. 115).

Além disso, exploraremos quais as possibilidades de participação ativa da equipe gestora no planejamento das ações pedagógicas voltadas para a garantia de uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência. Essa análise buscará identificar de que forma os gestores podem contribuir, de maneira efetiva e colaborativa, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às diversas necessidades dos estudantes, promovendo uma relação mais ativa entre a gestão escolar e as demandas do cotidiano educacional inclusivo.

Ao analisar essas falas, percebemos a revelação de uma percepção sobre a formação recebida durante a graduação, destacando a superficialidade do conteúdo relacionado à educação especial: *"Eu acredito que a principal dificuldade é a formação, porque a gente não tem essa formação para trabalhar com os alunos."* (Anahi - E1). Ao afirmar que, na época, quem desejava trabalhar com estudantes com deficiência deveria escolher a área de Deficiência Mental, expõe uma limitação histórica da formação de professores, que muitas vezes restringia o entendimento e a abordagem da Educação Especial-Inclusiva. *"Na segunda graduação eu fiz pedagogia, eu tive uma disciplina, porém foi muito superficial, naquela época quem queria trabalhar com alunos deficientes deveria escolher DM (Deficiência Mental)"* (Heloisa - E1).

A reflexão crítica evidencia lacunas persistentes na formação inicial de educadores e gestores, que impactam a eficácia das práticas inclusivas. A superficialidade apontada por uma gestora revela a falta de profundidade em temas fundamentais para a Educação Especial-Inclusiva e nas estratégias pedagógicas necessárias. A formação fragmentada leva a uma visão limitada sobre a inclusão, resultando em falta de preparo para lidar com a diversidade escolar. Como consequência, gestores frequentemente delegam responsabilidades, abdicando de seu papel no processo inclusivo.

A gestora Heloisa destacou a necessidade de uma formação mais prática e conectada com o cotidiano escolar, enfatizando a “mão na massa” para lidar com os desafios da inclusão. No entanto, ela reconhece que a prática isolada não basta; é preciso que as ações pedagógicas sejam fundamentadas em uma base teórica sólida. A integração entre teoria e prática é essencial para formar gestores e profissionais capazes de promover uma Educação Especial-Inclusiva apropriada.

De forma complementar, outra gestora expressa que a principal dificuldade é a formação. Essa afirmação sublinha o sentimento de despreparo que muitos educadores e gestores experimentam ao serem confrontados com a diversidade. Esse sentimento de insuficiência formativa pode comprometer a implementação de políticas inclusivas, tornando urgente uma revisão dos currículos e das abordagens pedagógicas adotadas nas formações iniciais e continuadas.

Por meio dessas formações, uma equipe gestora pode se atualizar sobre as leis, os referenciais pedagógicos e as práticas relacionadas à inclusão escolar, permite o desenvolvimento de estratégias de adaptação curricular, recursos de acessibilidade e suportes necessários para promover a aprendizagem de todos os alunos (Flores, 2018, p. 123).

As falas dos gestores sugerem a complexidade e os desafios enfrentados ao longo de suas trajetórias profissionais, especialmente no contexto da Educação Especial-Inclusiva. A análise crítica dessas experiências permite identificar tanto as lacunas na formação quanto as tensões vividas no cotidiano educacional, evidenciando as dificuldades estruturais e culturais que ainda permeiam o sistema educacional.

A fala inicial de Mendes demonstra abertura à Educação Especial-Inclusiva, mas também insegurança pela falta de formação específica. Esse dilema entre intenção e despreparo reflete um descompasso entre a valorização da inclusão e a prática educativa, resultando em ações superficiais. A Educação Especial-Inclusiva acaba sendo vista de forma isolada, reforçando uma perspectiva capacitista e segregadora, sem estratégias apropriadas para promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A formação para a Educação Especial-Inclusiva, em muitos casos, ainda é tratada como algo à parte, distante das demais áreas educacionais. A verdadeira lacuna, no entanto, reside na falta de compreensão e preparo para identificar e implementar metodologias que garantam o acesso equitativo ao currículo. As estratégias de ensino devem ser pensadas para otimizar a aprendizagem, e não para criar abordagens diferenciadas, minimizadas ou infantilizadas para os estudantes com deficiência. Essa abordagem errônea reflete a falta de uma formação

adequada, que perpetua a exclusão e o preconceito, ao invés de promover uma inclusão genuína e transformadora.

Além disso, LDB também estabelece a importância da formação de professores para atuar e para cooperar entre os sistemas de ensino, visando garantir que a Educação Especial-Inclusiva seja efetivamente implementada de acordo com os princípios da inclusão e da igualdade de direitos. Portanto, o Artigo 58 da LDB apresenta um papel fundamental na promoção da educação especial- inclusiva e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

O relato de Mendes destaca a transição histórica da exclusão para uma abordagem mais inclusiva na educação brasileira. Ele lembra que, no passado, estudantes com deficiência eram segregados em salas ou escolas especiais, refletindo uma exclusão não só física, mas também simbólica. A expressão "assim no meio de nós" ilustra a antiga distância entre esses estudantes e a comunidade escolar, evidenciando a necessidade de superar as barreiras que ainda dificultam a construção de uma Educação Especial-Inclusiva.

Anahi, por sua vez, ressalta outra dimensão crítica: a falta de conhecimento sobre as leis e terminologias que regem a Educação Especial-Inclusiva, evidenciando um problema estrutural que vai além da sala de aula, apontando para a necessidade de uma formação continuada que prepare os profissionais da educação a lidar com as complexidades legais e conceituais da inclusão. A falta de familiaridade com as leis e as terminologias não apenas dificulta a prática educativa, mas também compromete o exercício de direitos dos estudantes com deficiência, reforçando a importância de políticas educacionais que garantam o acesso a essa formação para todos os envolvidos.

A gestão escolar, de natureza democrática e, portanto, participativa, precisa se configurar como articuladora dessa participação, desde o envolvimento e acompanhamento da elaboração de políticas educacionais municipais, no que diz respeito aos referenciais para a educação inclusiva e, particularmente, para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, passando pela promoção da participação de todos os envolvidos na elaboração da política institucional da escola, materializada em seu projeto político pedagógico, até a operacionalização da infraestrutura necessária para a garantia de educação de qualidade a esse público (Nascimento, Penitente e Giroto, 2018, p. 36).

Na fala da gestora Heloisa em que aborda a falta de apoio institucional e o impacto emocional que isso pode ter sobre os gestores, ela expõe uma realidade dolorosa em que os professores são deixados à própria sorte para lidar com as demandas da educação especial, sem o suporte necessário da equipe gestora. Esse abandono institucional contribui significativamente para o desgaste emocional dos educadores, que se veem sobrecarregados e

desamparados. A expressão "toma que o aluno é seu, se vira" exemplifica uma prática que vai de encontro aos princípios de uma gestão escolar participativa e democrática, na qual o apoio e a colaboração deveriam ser pilares fundamentais para a implementação de práticas inclusivas. Os participantes desta pesquisa ressaltam a falta de preparo que enfrentaram enquanto atuavam como professores, devido à ausência de suporte de seus gestores. Agora, como gestores, a questão que se coloca é se eles conseguem identificar essa falha e buscar mudanças nesse cenário, ou se continuam reproduzindo as mesmas práticas com base em suas experiências passadas, sem promover transformações efetivas.

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores (Lück, 2009, p. 16).

Isso reflete não apenas as dificuldades e frustrações enfrentadas enquanto professores, mas também os desafios contínuos que o sistema educacional precisa superar para garantir uma Educação Especial-Inclusiva que seja, de fato, efetiva. As experiências relatadas sugerem a necessidade de uma reavaliação das políticas de formação, de uma maior conscientização sobre a importância das leis de Educação Especial-Inclusiva, e de um suporte institucional mais robusto e consistente para todos os profissionais envolvidos. No nosso caso, a formação da equipe gestora.

Nossos participantes fornecem uma visão complexa do processo de desenvolvimento da Educação Especial-Inclusiva, destacando alguns avanços e muitos desafios que ainda são enfrentados. Eles revelam um campo em constante busca, no qual as práticas educacionais inclusivas estão sendo criadas por um movimento que ainda apresenta muitos entraves, tanto estruturais quanto sociais.

No entanto, a formação de professores para diferentes modalidades – ensino regular e educação especial, e para os diferentes níveis de ensino- tem sido o “nó” na educação brasileira, na visão de autores que estudam o assunto e, parece não existir um consenso entre eles (Oliveira, 2008, p. 169).

A necessidade de orientação e suporte é evidente, mas, sem a formação adequada, os gestores se veem limitados em sua capacidade de liderar de maneira adequada. *“Porque como você vai orientar, se não tem essa formação, aí a gente vai conversar e cai naquela questão da formação continuada.”* (Anahi - E1). Isso reforça a importância da formação continuada como uma estratégia essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas. *“Essa formação que a*

gente busca ela deve ser contínua." (Piana - E3). O que Anahi destaca é que, sem essa formação contínua, as orientações e decisões tomadas pela gestão podem ser falhas, refletindo um sistema que ainda não conseguiu implementar de forma plena e efetiva as políticas da Educação Especial-Inclusiva.

Piana destaca a importância da formação continuada na Educação Especial-Inclusiva, enfatizando que, devido à natureza dinâmica do processo, é essencial para gestores e educadores se manterem atualizados. A continuidade na formação é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas adequadas, promovendo uma cultura escolar inclusiva em que todos os envolvidos estejam preparados para lidar com a diversidade e as complexidades do ambiente educacional.

A fala de Mendes amplia a compreensão da Educação Especial-Inclusiva ao destacar que ela transcende a sala de aula. Mendes aponta para um entendimento mais holístico em que a Educação Especial-Inclusiva deve ser vista como uma prática que permeia todos os aspectos da vida escolar, desde o acesso físico até as relações sociais e linguísticas. *"Porque a inclusão não se dá apenas na sala de aula, é o acesso à escola, à merenda, ao banheiro. Então, a forma como você fala, como você chama o aluno, você pode influenciar a forma como você vai tratar ele, mas existe um histórico, como esse aluno era chamado."* (Mendes - E2). Essa observação critica o reducionismo que, por vezes, limita a educação especial à acessibilidade curricular e/ou acessibilidades físicas, sem considerar o impacto das relações sociais e das atitudes dos profissionais em relação aos estudantes com deficiência. O reconhecimento do "histórico" do estudante também sugere a importância de compreender as experiências prévias e os contextos sociais que criam a identidade dos estudantes, algo que é frequentemente negligenciado nas práticas educativas.

Heloisa, por sua vez, reflete sobre sua própria trajetória com um olhar crítico, quando revela um momento de autocrítica, e reconhece que, no passado, sua prática estava alinhada com uma mentalidade excludente. *"Eu vejo que sim, naquele tempo eu não entendia dessa maneira, nas atribuições de aula eu sempre buscava as salas que não tivessem alunos com deficiência."* (Heloisa - E1). A busca por salas sem estudantes com deficiência indica uma falta de preparo e desconforto em lidar com as demandas da Educação Especial-Inclusiva, que subjetivamente ilustra um processo de exclusão, de não aceitação, mostrando que, além das mudanças estruturais e formativas, há também uma necessidade de mudança de atitude entre os participantes desta pesquisa.

O estabelecimento de um sistema paralelo à educação regular para atender alunos com deficientes que consiste na “educação especial” em escola diferenciada ou mesmo em classes especiais contribui para a exclusão desses alunos na rede regular de ensino, já que se acredita que, neste ambiente, os alunos deficientes encontram estruturas materiais e humanas especializadas para atender suas necessidades e, em contrapartida, a escola regular seria inadequada tanto pela estrutura física quanto pelo despreparo do professor (Dallabrida, 2008, p. 269).

A exclusão de estudantes com deficiência no contexto educacional reflete falhas estruturais e institucionais, além de uma tensão entre as políticas inclusivas e a realidade vivenciada pelos gestores. Muitos gestores, ao lidarem com a exclusão em escolas ou classes especializadas, justificam essa prática devido à falta de formação adequada, recursos e insegurança quanto à capacidade das escolas regulares de atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Essas justificativas estão frequentemente ligadas a experiências passadas e à falta de preparação para lidar com a diversidade.

Dessa forma, a vivência dos gestores nesse contexto é marcada por um constante desafio: equilibrar a pressão da Educação Especial-Inclusiva com as limitações práticas e estruturais que enfrentam diariamente vinculado à sua vivência em não compreender a Educação Especial-Inclusiva como movimento em constante transformação.

Contudo, é importante reconhecer que a perpetuação desse modelo excludente não apenas contraria os princípios de equidade e inclusão, mas também priva os gestores de uma oportunidade valiosa de liderar processos de transformação nas escolas.

Dessa forma, podemos perceber que os gestores participantes da pesquisa presenciaram o período da exclusão dos estudantes com deficiência do ensino regular, presenciaram o início do movimento da presença deles nas salas regulares, mas ainda buscam compreender como efetivar a presença na escola sem desprezar a qualidade educacional.

Nas falas é possível perceber a complexidade e os desafios enfrentados pelos gestores da pesquisa no momento da implementação da Educação Especial-Inclusiva ocorrida em nosso país.

Mendes sublinha um dos principais obstáculos à Educação Especial-Inclusiva como sendo a falta de informações adequadas e de estruturas de suporte. *"Como eu disse, esses desafios da inclusão que foram postos para a gente, e a gente tem que enfrentar, muitas vezes sem informação e sem estrutura."* (Mendes - E1). Essa carência dificultou a formação dos gestores preparando-os para implementar acertadas práticas inclusivas. Acredita que a ausência de recurso específico, impede que a Educação Especial-Inclusiva seja realizada de maneira plena, resultando em uma abordagem muitas vezes improvisada e insuficiente. *"Como eu disse, eu estava naquele momento que os alunos estavam chegando na escola e a presença deles*

causava tumulto entre os professores." (Mendes - E5). A falta de estrutura e de informações adequadas não apenas compromete a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência, mas também sobrecarrega os gestores e educadores, que se veem obrigados a enfrentar esses desafios sem o suporte necessário. *"Eu vivenciei essa transição das salas de recursos e o momento da inclusão. O Ezequiel ia passar a receber alunos com deficiência, eu dava aula aqui e foi uma loucura..."* (Mendes - E1).

Outra fala de Mendes revela a reação inicial dos educadores à chegada dos estudantes com deficiência. O "tumulto" mencionado por Mendes apresenta indícios de uma resistência e uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com a Educação Especial-Inclusiva. Essa resistência pode ser entendida como uma consequência da falta de formação e de recursos, que gera insegurança e desconfiança em relação a saber trabalhar com os estudantes com deficiências, que não deveria ser um fator de desestabilização, mas sim um processo do ambiente escolar.

Mendes ilustra o impacto da transição de um modelo de exclusão para um modelo inclusivo. A "loucura" mencionada remete ao caos e à desorganização que muitas vezes acompanham mudanças institucionais significativas sem o devido planejamento e suporte. Esta experiência reflete a dificuldade de implementar a Educação Especial-Inclusiva de maneira ordenada e conveniente, especialmente quando as mudanças são abruptas e não acompanhadas de um preparo adequado para todos os envolvidos. Porém, essa mudança iniciou nos anos 1980/1990: como podemos ainda dizer que não estamos preparados?

Para que a Educação Especial-Inclusiva seja eficaz, é essencial que os gestores sejam bem-preparados e recebam suporte adequado, tanto em recursos quanto em conhecimento e atitudes. A transformação social requerida por essa educação passa pela formação e empoderamento dos profissionais, além da criação de um ambiente escolar inclusivo. A teoria histórico-cultural de Vigotski destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, o que reforça a importância de incluir estudantes com deficiência na escola comum, promovendo trocas sociais e o desenvolvimento de suas habilidades.

As experiências relatadas pelos participantes da pesquisa são indicativas das tensões e desafios inerentes ao movimento de Educação Especial-Inclusiva. Elas revelam a necessidade de uma abordagem mais estruturada e sistemática para a formação e o suporte dos gestores, bem como a importância de uma mudança cultural que valorize e acolha a Educação Especial-Inclusiva como um elemento fundamental da educação. Essas falas são, portanto, essenciais para entender o caminho que ainda precisa ser percorrido para que a Educação Especial-Inclusiva seja uma realidade efetiva e transformadora e não sobrecarregue um ou outro

profissional, nem mesmo transfira a responsabilidade para os professores da sala do Atendimento Educacional Especializado, como mencionado: *"Por isso você tem a professora do AEE para te dar o apoio, mas a gente não tem um conhecimento." [...] "Nessa área ainda há uma deficiência, nós que somos coordenadores, a gente ainda tem formação uma vez ou outra com o pessoal do NAPE."* Piana - E3).

Ouvindo as falas dos gestores refletimos e analisamos a realidade preocupante no contexto da Educação Especial-Inclusiva, em que a responsabilidade pelo atendimento educacional especializado muitas vezes recai quase exclusivamente sobre a professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo evidente a carência de formação adequada entre os gestores e coordenadores escolares, que deveriam ser corresponsáveis no processo da Educação Especial-Inclusiva. *"A gente percebe que a professora do AEE, ela é um braço da escola. Mas na verdade não é, né?"* (Anahi - E3).

A legislação vigente assegura que as diretrizes de ensino promovam práticas inclusivas, entendendo o AEE como um apoio essencial para a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforça esse entendimento ao considerar o AEE um componente fundamental no processo de inclusão, porém ele é um dos apoios e não o único apoio como é compreendido por muitos.

No entanto, a percepção de que apenas o professor do AEE está preparado para atender esses estudantes é um paradigma que precisa ser ressignificado.

Esse pensamento, muitas vezes compartilhado por gestores escolares, pode perpetuar uma visão fragmentada e limitadora da inclusão. Quando a responsabilidade pela educação dos estudantes com deficiência é atribuída exclusivamente ao professor do AEE, desconsidera-se o princípio fundamental de que todos os estudantes, independentemente de suas condições, pertencem à escola como um todo. Essa abordagem cria uma divisão artificial em que o professor do AEE é visto como o único capaz de atender as necessidades desses estudantes, enquanto os demais educadores e a própria escola regular são percebidos como inadequados ou despreparados para essa tarefa.

Através dos nossos grupos de discussão, diversas vezes foi evidenciado o apoio do AEE, algumas vezes sendo defendido como apoio e em outras como se fosse o apoio que só os professores especialistas da educação especial podem oferecer. Sendo assim, podemos compreender que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades

desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Essa crença, além de reforçar a exclusão dentro do ambiente escolar, subestima o potencial de toda a equipe pedagógica em desenvolver estratégias inclusivas. Quando os gestores aderem a essa visão, eles podem, inadvertidamente, isolar os estudantes com deficiência, tanto social quanto pedagogicamente, limitando suas relações com os colegas e restringindo suas oportunidades de aprendizado no ambiente regular.

A formação continuada de professores, analisada neste segundo núcleo, inclui a ideia prioritária de formação para trabalhar com a diversidade de estudantes acessibilizando suas práticas pedagógicas às diferentes necessidades. Além disso, os gestores precisam adotar uma postura proativa, que não apenas reconheça a importância do AEE, mas também incentive a inclusão dos estudantes com deficiência nas atividades e rotinas da escola como um todo.

É fundamental que os gestores compreendam que a Educação Especial-Inclusiva não é apenas um conceito teórico, mas uma prática diária que envolve todos os membros da comunidade escolar. Cada estudante, independentemente de suas deficiências, é parte integral da escola, e o sucesso da Educação Especial-Inclusiva depende do comprometimento coletivo. Superar a visão de que o AEE é um dos espaços para que os estudantes com deficiência possam avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva é que poderemos perceber um novo sentido para a educação como um todo.

Essa situação cria um desequilíbrio preocupante em que a professora do AEE é vista como a principal ou única detentora do conhecimento especializado sobre a educação especial, sobrecarregando-a com a responsabilidade de acessibilizar, atender, formar e tirar dúvidas dos demais profissionais da escola. Essa centralização do saber e responsabilidade não é sustentável e pode comprometer a eficácia das práticas educacionais inclusivas. Além disso, a professora do AEE, ao ser colocada nessa posição, não recebe o suporte necessário para desempenhar seu papel de maneira oportuna, o que pode levar à exaustão e ao enfraquecimento das práticas educacionais da escola.

Quando gestores e coordenadores possuem uma compreensão das práticas inclusivas e do papel do AEE, eles podem atuar como líderes efetivos no processo da Educação Especial-Inclusiva, colaborando de forma ativa com a professora do AEE em vez de delegar a ela todas as responsabilidades. Essa formação permite que a gestão escolar não apenas apoie a professora do AEE, mas também contribua para a construção de uma cultura educacional inclusiva em

toda a escola, onde todos os profissionais se sentem preparados e engajados em atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

Além disso, ao promover a formação dos gestores, cria-se um ambiente mais colaborativo e menos hierárquico em que o conhecimento sobre a Educação Especial-Inclusiva é compartilhado entre todos os profissionais da escola.

Para isso é necessário que a escola tenha em seu Projeto Político Pedagógico ações voltadas para a Educação Especial-Inclusiva.

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2014, p. 169).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge no contexto da redemocratização do Brasil, encontrando respaldo legal no artigo 206, inciso VI, da Constituição de 1988, que estabelece a Gestão Democrática como um princípio fundamental do ensino público. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, em seu artigo 12, determina que as instituições de ensino, em conformidade com as normas gerais e as específicas de seus sistemas, têm a responsabilidade de elaborar e implementar sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

"Nosso PPP está desatualizado, ele foi feito a última vez no ano de 2013. Esse ano nós estamos num processo de construção de um novo Projeto Político Pedagógico é a primeira vez que eu estou participando da construção de um projeto" (Heloisa, E3).

"PPP é não pensar em alguma coisa mirabolante que a gente sabe que não vai acontecer, ele é construído com a colaboração dos familiares, da comunidade e dos professores." (Anahi - E3).

Eu já havia participado como professora de uma formação sobre Projeto Político Pedagógico, mas foi bem superficial; agora, dentro da gestão, eu tenho visto, e eu e a Anahi já até fizemos uma parte que é a parte do questionamento" (Piana - E3).

Os gestores indicam nas falas acima que o Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda está em processo de desenvolvimento, com lacunas na sua construção e implementação, especialmente em relação à Educação Especial-Inclusiva. Isso representa uma oportunidade para reformular o PPP, integrando efetivamente práticas educacionais inclusivas. A revisão do PPP deve incluir a sala de recursos e o professor de AEE como componentes centrais da

estrutura pedagógica, reconhecendo-os como elementos essenciais, e não como recursos adicionais, para garantir uma educação consentânea para todos os estudantes.

Os gestores podem desempenhar um papel importante nesse processo ao assumir a liderança na construção de propostas relevantes que garantam a acessibilidade e o apoio necessários para todos os estudantes. Com essa perspectiva em mente, é essencial que a construção do PPP envolva uma participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores, estudantes e demais profissionais da educação. Isso não apenas democratiza o processo, mas também garante que as soluções propostas sejam realistas e alinhadas com as necessidades reais da escola.

[...] A identidade se constrói na alteridade e não na confusão de ideias, posicionamentos e personalidades. Cada instituição deverá traçar o seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados (Vasconcellos, 2004, p. 17).

O envolvimento dos gestores na elaboração do PPP deve incluir o desenvolvimento de estratégias que promovam a acessibilidade em todos os aspectos da vida escolar, desde as infraestruturas físicas até as metodologias de ensino e avaliação. Eles devem garantir que o PPP reflita um compromisso claro com a Educação Especial-Inclusiva, estabelecendo diretrizes que assegurem a formação contínua dos professores, a acessibilidade curricular, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e o suporte emocional e social para os estudantes com deficiência. Além disso, os gestores devem fomentar uma cultura de colaboração entre todos os membros da escola, promovendo o diálogo e a troca de experiências entre os professores regulares e os especialistas em AEE.

O processo de construção do PPP, como destacado por Piana (E3), deve também incorporar uma análise crítica e constante das práticas e políticas educacionais existentes, questionando o que tem funcionado e o que precisa ser aprimorado. Essa postura reflexiva é essencial para garantir que o PPP não seja um documento estático, mas sim um guia dinâmico que seja real às necessidades em evolução da escola e de seus estudantes.

Na escola pesquisada o PPP está desatualizado isso parece demonstrar um descaso com as diretrizes que acompanham os projetos atuais. Esse descaso, inclusive, não é somente da escola pesquisada, mas de toda rede municipal da cidade onde a pesquisa foi realizada, uma vez que o PPP direciona para ações atuais e reais da escola. Ao perceber que esse plano está desatualizado, como pode a equipe gestora colaborar de forma ativa para apoio de uma educação de qualidade? Como o PPP desatualizado pode se tornar um verdadeiro agente de transformação, promover uma educação inclusiva de qualidade se está defasado?

O PPP deve ser considerado um instrumento dinâmico e participativo, essencial para apoiar a Educação Especial-Inclusiva. Os gestores têm a responsabilidade de garantir que as práticas inclusivas sejam centrais no projeto, envolvendo a sala de recursos e o professor de AEE, além de assegurar a acessibilidade e o apoio da comunidade escolar. Durante os grupos formativos, as falas dos gestores refletem a conscientização sobre a importância da formação contínua, destacando o PPP como uma ferramenta de transformação e promoção do aprendizado constante no contexto da Educação Especial-Inclusiva.

O conhecimento base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas das aulas e a pesquisa, entre professores formadores universitários (Gatti, 2019, p. 187).

E essa busca é possível perceber quando os gestores demonstraram compreender a importância da formação, quando falam: “*E a gente estava falando hoje na hora do almoço sobre isso, os textos que a Heloisa comenta do mestrado, que todos aprendem, né?*” (Mendes (E1); *É bom a gente estar lendo, né, a gente vê esses textos das aulas e a gente traz muita coisa na nossa realidade* (Heloisa - E1).

Essas falas ilustram como o conhecimento e a sensibilidade adquiridos por meio da formação podem transformar a linguagem e as práticas dentro do ambiente escolar, promovendo um maior respeito e compreensão em relação às identidades e realidades dos estudantes com deficiência. Essa mudança na forma de se referir aos estudantes evidencia como a formação pode impactar positivamente a cultura escolar, tornando-a mais inclusiva e acolhedora. “*Ceguinho, não, você é um mestrando... deficiente visual, Mendes!!*” (Heloisa - E1). Na escola pesquisada dois dos quatro participantes estão cursando mestrado, o que evidencia preocupação e interesse por mais conhecimentos. “*É uma coisa muito bacana, eu acho que estou aprendendo muito fazendo mestrado. Em primeiro lugar como ser humano*” (Heloisa - E1).

Aqui, a gestora reconhece que o processo de formação não se restringe ao âmbito profissional, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal, ampliando a capacidade de empatia e de compreensão das necessidades dos outros. Esse aprendizado contínuo é importante para os gestores, que precisam estar constantemente atualizados e sensibilizados para os desafios e as oportunidades que a Educação Especial-Inclusiva apresenta.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das

evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

A formação constante e a busca por aperfeiçoamento são elementos fundamentais para que a equipe gestora possa liderar de maneira apropriada o processo da educação especial nas escolas. A Educação Especial-Inclusiva exige um conjunto de habilidades e conhecimentos específicos que precisam ser constantemente renovados e ampliados. *“Acho que, sobre a inclusão, assunto importante, que a gente sempre precisa aprender”* (Anahi - E1). Essa afirmação ressalta a natureza dinâmica da Educação Especial-Inclusiva, que requer uma aprendizagem contínua e adaptativa por parte dos gestores para que possam enfrentar os desafios que surgem e criar um ambiente realmente inclusivo.

Na escola pesquisada, a formação continuada dos gestores é crucial para o desenvolvimento e implementação adequada de políticas inclusivas. Heloisa destaca que o conhecimento adquirido vai além da escola, impactando também a vida pessoal e as relações sociais dos gestores. Isso mostra que a formação contínua deve ser encarada não apenas como uma obrigação profissional, mas como um processo que promove o desenvolvimento humano de maneira ampla.

A pesquisa identificou que a equipe gestora pesquisada ainda necessita aprimorar seu suporte nas áreas administrativas e pedagógicas, apontando para a importância de um alinhamento mais propício entre essas atribuições.

Ao investir na formação continuada e na atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola se reposiciona buscando um espaço de aprendizagem inclusiva e acolhedora para todos os estudantes, em que a diversidade é não apenas respeitada, mas também valorizada. Com esse olhar para o futuro, torna-se possível progredir em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, que atenda de forma equitativa às necessidades de todos os estudantes, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

9.3 NÚCLEO 3: Papéis e responsabilidades da gestão escolar na Educação Especial-Inclusiva: *“As questões do administrativo, muitas vezes consomem tanto, que não conseguimos nem dar uma passadinha nas salas de aula”* (Mendes - E4).

Neste núcleo, o foco será a promoção de discussões formativas entre a equipe gestora, visando aprofundar a compreensão do papel e das responsabilidades na gestão escolar dentro do contexto da Educação Especial-Inclusiva. As discussões concentrar-se-ão nas significações que a equipe gestora considera fundamentais, ou não, para sua atuação em uma escola inclusiva.

Para a constituição deste núcleo foram utilizados indicadores que abordam aspectos como a liderança democrática e a colaboração na gestão escolar, os desafios e as responsabilidades administrativas e pedagógicas, além da compreensão da Educação Especial-Inclusiva como um compromisso da gestão escolar.

Essas discussões também enfatizam a importância de uma visão integral e transformadora da perspectiva da equipe gestora, ressaltando que a promoção da Educação Especial-Inclusiva deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da equipe. Essa abordagem visa não apenas a reflexão sobre as práticas atuais, mas também a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, garantindo que a Educação Especial-Inclusiva seja uma prioridade nas decisões e ações da gestão escolar.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (Lück, 2009, p. 12).

Desta forma iniciaremos nossa discussão com as falas dos participantes desta pesquisa em que refletem sobre a compreensão das responsabilidades e desafios que enfrentam no ambiente escolar sobre a função desempenhada.

As falas dos participantes revelam nesse momento, não apenas as aspirações da escola, mas também as transformações que os próprios gestores vivenciam ao assumir papéis de liderança. "*[...] eu costumo dizer que na gestão a gente vira uma outra chave, a gente passa a ter a visão do todo*" (Piana - E1).

O diretor de amanhã é o professor de hoje e o aluno de ontem, cujas experiências de participação em uma sociedade democrática são importantes para a consolidação de suas concepções de educação e de relações humanas em geral (Silva e Leme, 2009, p. 509).

Anahi (E4), expressa uma visão de educação em que a escola se torna um espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes. "*É o desejo de toda escola, formar cidadãos críticos conscientes, que eles participem ativamente, uma educação baseada no diálogo e que todos tenham acesso à aprendizagem*". Essa visão reflete o papel dos gestores em criar uma cultura escolar que valorize o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Os gestores que vivenciam essa realidade compreendem que a educação vai além da mera transmissão de conteúdos: ela envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e a promoção de uma

cidadania ativa. Isso exige que os gestores não apenas estabeleçam práticas pedagógicas inclusivas, mas também cultivem um ambiente em que todos os estudantes tenham igual acesso às oportunidades de aprendizagem.

Quando Anahi (E1) fala sobre "*ter esse olhar mais atento em relação ao todo*", ela está destacando uma mudança fundamental que ocorre quando um professor assume um papel de gestor. "*Uma mudança mais significativa foi quando eu entrei na coordenação, foi ter esse olhar mais atento em relação ao todo, ao aluno como um todo*". A mudança envolve passar de uma abordagem centrada apenas nas questões pedagógicas para uma visão mais ampla, que reconhece o estudante em sua totalidade. Para os gestores, isso significa entender que o desenvolvimento dos estudantes é influenciado por fatores sociais, emocionais e culturais, com um "olhar mais atento" para as experiências e contextos individuais de cada aluno no processo educacional. Mas será que, hoje, os gestores dessa escola que já foram professores estão de fato apresentando no momento da sua gestão a devida conscientização em Educação Especial-Inclusiva?

Flores (2018) alerta que a "atuação da gestão escolar é indispensável em todos os setores da escola, faz-se necessária e imprescindível prioritariamente quando os desafios são maiores, como no caso das questões relacionadas à educação inclusiva (p. 70). Piana(E1), descreve a gestão como um processo de "*virar uma outra chave*" em que a perspectiva do gestor se amplia para incluir a visão do todo. Essa metáfora sugere que a gestão requer uma compreensão integrada de todos os aspectos da escola, incluindo o ensino, a infraestrutura, as relações interpessoais e a cultura escolar. Para os gestores que vivenciam essa mudança, trata-se de reconhecer que a educação de qualidade acontece quando cada componente da escola desempenha um papel importante no desenvolvimento dos estudantes. Essa "visão do todo" permite que os gestores tomem decisões informadas e estratégicas que beneficiem não apenas os estudantes individualmente, mas também a comunidade escolar como um todo.

Além da permanência, é preciso com que o aprendizado seja efetivado, e isso inclui reconhecer as diferenças para que a educação seja realmente inclusiva. Com isso, parte-se do princípio de que a gestão escolar pode promover um conjunto de práticas que contribuam para o reconhecimento da diversidade e com isso o estabelecimento de parcerias (Flores, p. 70).

A experiência prática na gestão traz à tona a importância de se adotar uma abordagem inclusiva e crítica, em que todos os aspectos do ambiente escolar são levados em consideração para promover favoravelmente uma educação equitativa.

Silva e Leme (2009) dizem que a “direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. O nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão” (p. 499). No contexto social em que esses gestores atuam, suas falas refletem a necessidade de adequar a educação às realidades locais, onde questões como desigualdade, acesso à educação e diversidade cultural são centrais. Eles reconhecem que, para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes, é necessário que a gestão seja sensível às complexidades do ambiente escolar e que promova uma cultura de diálogo, inclusão e participação ativa. Através de suas experiências, esses gestores demonstram que a liderança escolar é um processo dinâmico e contínuo de aprendizado, que exige tanto um compromisso com os valores educacionais quanto uma forma de organizar as demandas sociais e culturais da comunidade em que a escola está inserida.

Nesta pesquisa ainda se percebe a equipe gestora dividida entre as atribuições administrativas e pedagógicas, cujas funções ainda se apresentam separadas, cujo tema será discutido no próximo núcleo.

A liderança escolar vai muito além da administração burocrática: envolve a capacidade de criar e sustentar um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que todas as necessidades dos estudantes são atendidas de forma equitativa. Para cumprir essas responsabilidades, os gestores precisam estar bem-preparados, tanto em termos de conhecimentos pedagógicos quanto de habilidades de liderança.

No entanto, muitos desafios se colocam no caminho dessa preparação. A formação inicial de gestores frequentemente não aborda de forma abrangente as demandas específicas da Educação Especial-Inclusiva, por exemplo. Além disso, a falta de oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional pode deixar os gestores sem as ferramentas necessárias para enfrentar as novas exigências que surgem no cotidiano escolar.

O diretor não perde o seu papel como líder por desenvolver estratégias para colocar em prática a gestão participativa, pois o mesmo é mobilizador destas ações. Com isso, mesmo compartilhando da opinião do coletivo, continua sendo de sua responsabilidade articular as questões referentes à administração e o processo pedagógico (Flores, 2018, p. 83).

Essa lacuna na preparação pode resultar em uma gestão escolar que, apesar das melhores intenções, falha em implementar práticas verdadeiramente inclusivas e consentâneas. É por isso que é essencial não apenas questionar se os gestores estão preparados, mas também o que pode

ser feito para garantir que eles recebam o suporte necessário para se tornarem líderes em um ambiente educacional cada vez mais complexo e diversificado.

E os gestores pesquisados, estão realmente preparados para assumir as responsabilidades que o cargo impõe?

Eu acho que toda mudança traz resistência. A gente está vendo que mesmo a Jaque explicando, eu vejo que é uma resistência, eu escuto essa fala das duas professoras coordenadoras constantemente, entendo, concordo no sentido de que elas estão sobrecarregadas, todos nós estamos, a gente fala da centralização que ela não é boa, mas a Secretaria também está, vamos dizer, descentralizando tudo na gente.

[...] Eu acho que com o tempo, nós não vamos mais sentir isso, como uma coisa a mais, assim como o processo inclusão aconteceu (Heloisa - E5).

As falas dos gestores revelam uma realidade complexa em relação ao apoio quanto à preparação para as suas responsabilidades que o cargo exige, especialmente no contexto da Educação Especial-Inclusiva. Heloisa reflete a evolução do conceito de gestão escolar ao longo do tempo, particularmente no contexto da legislação brasileira. *"A gestão escolar engloba muito a questão administrativa, antigamente a gestão era voltada muito para administrativa e, com a nova lei, a gestão escolar não destituiu a administração escolar, mas englobando a gestão democrática."* (Heloisa - E4). Antigamente, a gestão escolar era predominantemente focada em aspectos administrativos, como a organização de recursos, manutenção da infraestrutura e cumprimento de procedimentos burocráticos. No entanto, com as mudanças trazidas pela legislação, especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a gestão escolar passou a englobar também a gestão democrática, sem, no entanto, abandonar sua dimensão administrativa.

A autonomia mencionada por Piana, que é orientada pela Secretaria de Educação (SEED), demonstra que, apesar de haver um certo grau de independência, ainda existe uma dependência de diretrizes superiores, o que pode limitar a gestão escolar de resolver plenamente as necessidades específicas da escola, particularmente no que se refere à Educação Especial-Inclusiva.

É a gente tem essa autonomia na coordenação, somos orientadas pela SEED de como fazer, recebemos documentos e orientação da coordenação do Fundamental e assim seguimos, em caso extremo, nos reunimos e conversamos. Claro que pode melhorar, mas as funções embora cada um da equipe tem suas responsabilidades, procuramos quando dá, saber o que está acontecendo.

[...] Porque não diminuiu nada para eu acrescentar esse novo serviço. Não que eu esteja achando ruim, só explicando aqui (Piana - E5).

Piana também reconhece a sobrecarga e a centralização das responsabilidades, o que indica que, embora a equipe gestora esteja tentando se ajustar, há desafios significativos que podem interferir na eficácia das ações educacionais inclusivas.

Heloisa expressa um otimismo cauteloso, acreditando que, com o tempo, a equipe não verá as novas responsabilidades como um fardo adicional, mas como uma parte integrante do processo de gestão escolar. No entanto, essa visão não diminui as dificuldades atuais, especialmente quando Piana menciona que as responsabilidades não diminuíram, apenas se acumularam.

Diante disso, é possível afirmar que, enquanto os gestores demonstram um compromisso com a Educação Especial-Inclusiva e um esforço para ajustar-se às novas demandas, há sinais claros de que a preparação e o suporte atuais podem não ser suficientes para enfrentar satisfatoriamente os desafios impostos pela Educação Especial-Inclusiva. A escola, portanto, precisa investir ainda mais na formação contínua dos gestores e no desenvolvimento de estratégias que permitam uma melhor distribuição de responsabilidades, garantindo que a Educação Especial-Inclusiva não seja vista como uma tarefa adicional.

Percebemos nessa escola que ainda há a separação de funções, uma vez que as entrevistadas justificam essa separação quando mencionam frases do tipo:

"Uma escola tem muitas coisas para fazer, muita coisa acontecendo que eu não sei também se a gente da gestão daria conta dos dois ao mesmo tempo, mas eu me interessava bastante, eu gosto de conversar e de ajudar no que for possível na parte pedagógica" (Mendes - E4).

Essa declaração sugere que, embora haja um desejo de contribuir, o envolvimento da gestão nas questões pedagógicas pode ser esporádico e condicionado pela disponibilidade de tempo, o que pode enfraquecer a coesão e a eficácia do trabalho em equipe na escola. Adicionalmente, Mendes (E4) comenta que a *"parte administrativa, cuidar dos funcionários da limpeza, cuidar da alimentação, mas também é importante a equipe gestora saber o que está acontecendo com relação ao ensino-aprendizagem."*

No entanto, essa fala também revela uma possível divisão entre essas áreas, o que pode resultar em uma visão fragmentada da gestão escolar, em que as áreas administrativas e pedagógicas não dialogam de forma integrada.

A LDB, em seu artigo 3º, inciso VIII, estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino nacional. Essa gestão democrática implica que as decisões na escola devem ser tomadas de maneira participativa, envolvendo a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e outros funcionários, na formulação e implementação das

políticas educacionais. Isso representa uma mudança significativa em relação à concepção tradicional de gestão, que era mais centralizada e autoritária.

Diante disso os gestores participantes dessa pesquisa mencionam: "*A gestão escolar não é só a cabeça, ela é o pescoço que vai direcionando.*" (Heloisa - E3); "*Tudo na escola deve favorecer a aprendizagem do aluno, aprendizagem de qualidade.*" (Mendes - E1); "*Mas o importante é que todo mundo sabe o que todo mundo está fazendo, porque nós somos uma equipe.*" (Piana - E4).

As frases destacam uma visão integrada e colaborativa da gestão escolar, enfatizando a liderança, a qualidade da aprendizagem e o trabalho em equipe. Heloisa (E3) usa uma metáfora para explicar o papel da gestão, sugerindo que, embora não seja a "cabeça" que toma decisões sozinha, ela orienta a escola, adaptando-se às mudanças e desafios. A gestão deve ser flexível e liderar a escola de maneira alinhada com seus objetivos, mas, na escola analisada, esse movimento ainda não foi completamente percebido.

Complementando essa visão, Mendes (E1) enfatiza que a aprendizagem dos estudantes está no centro de todas as decisões e ações escolares, refletindo a missão central da educação de garantir que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos, mas também desenvolvam habilidades e competências essenciais para sua formação integral.

Piana (E4) reforça a importância da transparência e da colaboração no ambiente escolar quando sublinha o valor do trabalho em equipe, em que cada membro da comunidade escolar está ciente das responsabilidades e contribuições dos outros. Quando todos têm clareza sobre seus papéis e o que os demais estão fazendo, cria-se um ambiente de confiança e cooperação, essencial para o bom funcionamento da escola.

Mas e na escola em questão? Há esse trabalho em equipe diante da Educação Especial-Inclusiva?

A partir das falas dos participantes emerge um quadro da escola em questão que revela tanto esforços quanto limitações na construção de um ambiente realmente participativo e colaborativo. A fala de Piana (E4), quando afirma que "*Cabe ao professor coordenador conversar sobre a inclusão através do professor do AEE*", sugere uma delegação das responsabilidades relacionadas à educação-especial-inclusiva, indicando que a inclusão dos estudantes com deficiência pode estar sendo vista como uma responsabilidade exclusiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse tipo de postura pode limitar a compreensão de que a educação especial deve ser uma prática compartilhada por toda a equipe escolar, e não apenas uma tarefa isolada de um único segmento.

Essa declaração sugere que, embora haja um desejo de contribuir, o envolvimento da gestão nas questões pedagógicas pode ser esporádico e condicionado pela disponibilidade de tempo, o que pode enfraquecer a coesão e a eficácia do trabalho em equipe na escola.

Já Anahi (E3) menciona que *"Não é só você ouvir o outro, você participar, dá a sua ideia, mas não achar que só a sua ideia tem que ser a correta. Então ouvir todo mundo, chegar em um consenso."*

Ao acrescentar uma dimensão importante à pesquisa, ela destaca a necessidade de uma verdadeira escuta ativa e de uma colaboração genuína, em que todas as vozes são valorizadas e levadas em consideração para se chegar a decisões consensuais. Essa abordagem é essencial para criar um ambiente escolar realmente participativo, em que as ideias e preocupações de todos os membros da equipe são consideradas de forma equitativa.

Essas falas revelam que o trabalho em equipe na escola pode não ser totalmente participativo, com responsabilidades, como a Educação Especial-Inclusiva, muitas vezes delegadas ao AEE, o que fragmenta as ações e dificulta a coesão da equipe gestora. A separação entre áreas administrativas e pedagógicas e a falta de escuta colaborativa são desafios para tornar a escola vantajosamente participativa. A pesquisa mostra que ainda há uma divisão de atribuições, reconhecida pela própria equipe, indicando a necessidade de corresponsabilidade entre todos os membros.

As falas dos gestores destacam aspectos importantes da responsabilidade e do papel da equipe gestora no contexto da Educação Especial-Inclusiva. A citação de Heloisa (E2), quando menciona que "um pedido de socorro" pode significar tanto uma necessidade de apoio quanto uma recusa em enfrentar desafios devido à falta de formação, sublinha a importância da intervenção ativa da gestão. *"Um pedido de socorro. Mas pode ser: eu não fui formada para isso e não vou fazer, e aí entra o papel da equipe gestora, dos coordenadores, dos professores do AEE, para orientar os professores sobre a inclusão."* Quando os professores se sentem despreparados para lidar com as demandas da Educação Especial-Inclusiva, cabe à equipe gestora, aos coordenadores fornecer orientação e suporte, assegurando que todos os docentes sejam contemplados com respostas que os auxiliem a enfrentar as dúvidas.

Mendes (E3), por sua vez, ressalta a importância do planejamento estratégico na implementação de uma escola especial-inclusiva. *"Como você quer a escola? Eu acredito que, para acontecer isso, você tem que planejar, você não vai chegar num lugar assim, se você não planejou."* A gestão não pode se dar ao acaso: é necessário traçar metas claras, definir estratégias e envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão. Essa visão é reforçada pela reflexão de Mendes (E3) sobre a transição para o papel de gestor, quando ele

menciona que *“o momento mais marcante realmente foi na posição de gestor, de coordenador, porque, como eu disse, você passa a enxergar toda essa necessidade como algo global e mais amplo, né, a totalidade.”*

Isso indica uma compreensão das necessidades dos estudantes e das exigências da Educação Especial-Inclusiva, mostrando que a gestão na perspectiva inclusiva requer uma visão ampla que englobe todas as dimensões da vida escolar; porém, essa ação, nessa escola, não foi evidenciada.

Finalmente, a fala de Piana (E1) sobre o assunto: *“[...] cai naquilo, que a Heloisa sempre fala para a gente: a importância de acolher o aluno, a família, saber o que acontece na casa.”*

A parceria entre escola e família é importante para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente na Educação Especial-Inclusiva. A equipe gestora da escola pesquisada valoriza essa relação, priorizando a escuta ativa das famílias e entendendo as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Essa prática se concretizou no momento da matrícula, quando a equipe gestora, sob a liderança da gestora Heloisa, tomou a iniciativa de dialogar com as famílias e compreender as necessidades individuais de cada estudante. Essa ação decorreu de uma importante compreensão das dinâmicas inclusivas, adquirida por Heloisa ao reconhecer a urgência de acolher e atender de forma personalizada cada estudante. Embora o acolhimento e a escuta das famílias sejam princípios amplamente defendidos, a postura de Heloisa vai além ao não delegar essa responsabilidade para outros membros da equipe, assumindo pessoalmente a tarefa de garantir que cada estudante e família sejam atendidos por ela.

Contudo, embora essa atitude reflita um compromisso com a Educação Especial-Inclusiva e o reconhecimento de que a gestão escolar deve estar envolvida de forma ativa no processo, ela também expõe a questão da divisão de atribuições dentro da equipe. Ao centralizar a responsabilidade, houve uma tendência de isolar as funções administrativas e pedagógicas, o que ressalta a necessidade de repensar essa abordagem para garantir uma gestão mais colaborativa e integrada, em que as atribuições sejam compartilhadas de maneira equilibrada entre todos.

“E sabe desde o ano passado eu coloquei isso como prioridade, por que é uma escola muito grande, mas eu coloquei esse processo de inclusão como uma prioridade, então assim, na parte da inclusão, eu faço mais do que as meninas esse serviço, porque eu realmente coloquei esse serviço para mim, então não são nem os meus vices diretores que fazem, sou eu mesmo que estou fazendo, porque eu quero estar mais próximo, porque eu realmente quero conhecer isso.” (Heloisa - E4).

Dessa forma, não se trata apenas de administrar recursos ou cumprir normas, mas de exercer uma liderança que planeje, acolha, oriente e envolva todos os atores no processo educativo. Entretanto, mesmo com a preocupação explícita com a “inclusão,” como destacado pela gestora Heloisa, há uma contradição implícita em sua fala em que, paradoxalmente, evidencia e reforça práticas excludentes. Ao destacar que o papel da inclusão é dela, pode-se interpretar que a responsabilidade pela Educação Especial-Inclusiva dos estudantes com deficiência recai principalmente sobre esse profissional, enquanto os demais membros da equipe gestora se mantêm focados em outras áreas.

A divisão de responsabilidades na escola pode reforçar a visão de que a Educação Especial-Inclusiva é uma tarefa isolada, distante das práticas regulares. A preocupação da gestora com a inclusão deve vir acompanhada de uma reflexão crítica sobre a distribuição de papéis, promovendo uma cultura inclusiva em que todos estejam comprometidos com o atendimento integral dos estudantes, conforme defendido por Poppovic (1999).

A equipe gestora deve estar preparada para enfrentar os desafios da Educação Especial-Inclusiva com uma visão ampla, garantindo que a escola seja um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam se desenvolver plenamente, para isso ações planejadas são importantes, e uma delas pode acontecer através do PPP.

Outro papel da equipe gestora na promoção da Educação Especial-Inclusiva, segundo Heloisa (E3), está na importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um espaço para a construção democrática e o planejamento futuro. *"O PPP é importante. Porque é possível analisar como que as pessoas e você planejam o futuro. Então está sendo um ato realmente, uma construção democrática, com todo mundo participando."* A fala sugere que o PPP é um mecanismo essencial para a participação coletiva na definição de estratégias educacionais, deve ser um instrumento dinâmico, envolvendo todos os membros da comunidade escolar na construção de um ambiente educacional acessível. A equipe gestora, nesse sentido, desempenha o papel de garantir que o PPP reflita as necessidades e as perspectivas de todos os envolvidos, especialmente no que se refere à Educação Especial-Inclusiva. A construção democrática mencionada por Heloisa (E3) está alinhada com a necessidade de envolvimento ativo dos gestores para acessar práticas e políticas que atendam às diversidades.

Anahi (E3) argumenta que a acessibilidade não deve se limitar apenas aos estudantes com deficiências, mas sim abranger todos os estudantes que têm necessidades específicas. *"Você tornar o currículo acessível a todos os alunos, eu acho que a fala que você traz da acessibilidade, ela não engloba só o aluno dito como deficiente, mas, sim, a todos que precisam de uma necessidade educacional."* Nós, pesquisadores, concordamos com isso, porém, por ser

um campo abrangente à inclusão, essa pesquisa delimitou o direcionamento, como já mencionado na introdução, somente para a Educação Especial-Inclusiva, devido ao tempo exíguo estabelecido para a conclusão deste trabalho.

Esta perspectiva está em consonância com a ideia de que a educação vai além do atendimento a estudantes com deficiência, englobando todas as formas de necessidade educacional. O papel da equipe gestora aqui é garantir que o currículo e as práticas pedagógicas sejam acessíveis a todos os estudantes. A gestão inclusiva exige um enfoque abrangente, assegurando que o currículo atenda a uma ampla gama de necessidades e promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo.

O papel da equipe gestora é importante tanto na criação quanto na implementação do PPP. Isso reflete a responsabilidade dos gestores em assegurar que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e que a acessibilidade seja uma prioridade para todos os estudantes. *"É uma equipe que pensa em prol dos alunos, o que é bom para os alunos, aprendizagem de qualidade, acessibilidade para os alunos de inclusão, pensa no todo da escola."* (Anahi - E3).

As falas de Piana e Anahi oferecem a compreensão do papel da equipe gestora na promoção de uma Educação Especial-Inclusiva e de qualidade. Piana (E4), ao afirmar que os membros da equipe gestora são *"Promotores da educação, seja no cargo de gestor, do diretor, do vice ou do coordenador. Mas eles estão promovendo a educação, então cada um ali zelando pela sua área para que o bem comum que é a educação dos alunos aconteça."*

O trecho destaca a importância da responsabilidade coletiva dos gestores em garantir a educação dos estudantes, embora ainda exista um foco individual nas áreas específicas de cada um, o que limita o trabalho colaborativo. A pesquisa sugere que a equipe gestora pode ser um agente transformador na implementação de práticas inclusivas, mas isso requer coordenação e visão integrada de todas as áreas escolares. A análise das falas dos gestores reforça a necessidade de corresponsabilidade e planejamento estratégico para efetivar a Educação Especial-Inclusiva, com foco no bem-estar e na aprendizagem de todos os estudantes.

Ao que parece, está comprometida com a Educação Especial-Inclusiva, porém requer mais do que boas intenções e declarações positivas. É necessário que toda a equipe gestora, junto com os professores e demais colaboradores, esteja alinhada em termos de práticas concretas. Isso inclui a formação contínua de todos os envolvidos, a acessibilidade dos currículos e métodos de ensino, a garantia de acessibilidade em todos os níveis (físico, comunicacional e pedagógico) e a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade como um recurso positivo para o aprendizado de todos.

A avaliação do desempenho da escola diante do trabalho que desenvolve face à Educação Especial-Inclusiva deve ser feita com base em evidências de como essas práticas estão sendo implementadas. Por exemplo, a escola oferece suporte adequado e contínuo aos professores para que se sintam preparados e confiantes em trabalhar com estudantes com deficiência? Os estudantes com deficiência estão plenamente envolvidos nas atividades escolares ou ainda existem barreiras, sejam elas físicas, atitudinais ou pedagógicas? A gestão é proativa em buscar soluções para os desafios da Educação Especial-Inclusiva, ou há áreas em que as respostas são reativas e pontuais?

Portanto, embora as falas dos gestores mostrem um compromisso com a Educação Especial-Inclusiva, a verdadeira medida de uma escola especial-inclusiva é a prática diária e a experiência vivida pelos estudantes. O mais importante que a equipe gestora faça é assegurar que essa visão de Educação Especial-Inclusiva seja traduzida em ações efetivas e consistentes. Isso envolve a criação de um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, sintam-se acolhidos, apoiados e valorizados. A pesquisa explorou essas práticas de como a equipe gestora pode fortalecer ainda mais esse compromisso, garantindo que a escola não apenas aspire à Educação Especial-Inclusiva, mas a viva em todos os seus aspectos. *“E como gestora eu tive, assim, a grande oportunidade de ter contato com as famílias desses alunos e eu vi o quão dura era a luta deles pela inclusão, pela aceitação dos seus filhos”*, disse Heloisa (E1).

Para ser um gestor, é essencial compreender os desafios que a sociedade contemporânea impõe às organizações educacionais. Isso requer não apenas uma visão administrativa, mas também um entendimento profundo das questões educacionais e sociais que influenciam o ambiente escolar. A pesquisa demonstra repetidamente essa postura na atuação da gestora, que enfatiza continuamente a importância da participação ativa dos outros três membros da equipe em apoiar e acreditar na Educação Especial-Inclusiva. Assim, fica evidente o compromisso e a dedicação da gestora Heloisa em aprender, buscar e contribuir de maneira significativa para a promoção de uma Educação Especial-Inclusiva de qualidade.

Sim, a escola é muito grande, muitos funcionários, professores, tem muitos documentos, eu melhorei muito, mas ainda tenho que melhorar. A administração da escola envolve muita coisa, mas eu tenho procurado me empenhar na parte pedagógica, é claro que tem coisa, que compete às professoras coordenadoras, elas vão na reunião, são direcionadas para a formação, HTPC dos professores, e eu confio no trabalho delas, então ainda há essa divisão, mas eu, na medida do possível, vou atrás, quero saber, principalmente casos que requerem maior atenção, seja na questão da inclusão, social e outras (Heloisa - E5).

A gestora Heloisa (E5), ilustra a complexidade e os desafios enfrentados ao equilibrar as demandas administrativas com a necessidade de se envolver ativamente nas questões pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Especial-Inclusiva. Apesar de delegar algumas responsabilidades às coordenadoras, Heloisa demonstra um esforço consciente para se manter informada e engajada, particularmente em casos que exigem maior atenção. Essa postura revela a tensão entre a divisão de tarefas e o desejo de participar diretamente na promoção de uma Educação Especial-Inclusiva e de qualidade, refletindo as dinâmicas e a estrutura da equipe gestora no contexto investigado pela pesquisa.

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (Lück, 2009, p. 22).

Ser um bom gestor envolve liderar com sensibilidade aos desafios sociais, organizando a escola para que todos os estudantes possam aprender em um ambiente inclusivo. A pesquisa aponta que a compreensão dos papéis da equipe gestora, somada à formação contínua e reflexão crítica, é essencial para o sucesso da Educação Especial-Inclusiva e para uma inclusão efetiva e duradoura.

9.4 NÚCLEO 4: Terminologias e mudanças na Educação-Especial-Inclusiva: “Não lembro de alunos com deficiências. A gente sabia de alunos com dificuldade de aprendizagem, mas naquela época não havia essa preocupação de atendê-los, eram “alunos que não se esforçaram”, era assim que eles eram vistos, aluno preguiçoso.” (Piana - E1).

Neste quarto núcleo da pesquisa, abordaremos as possíveis ressignificações que a equipe gestora pode vivenciar após participar de discussões formativas, com ênfase no contexto da Pesquisa-Trans-Formação. O foco estará na análise das terminologias e das mudanças significativas ocorridas na Educação Especial-Inclusiva nos últimos anos. A fala de Piana (E1), que reflete uma época em que estudantes com deficiências eram rotulados de maneira pejorativa, serve como ponto de partida para compreendermos a evolução das práticas e concepções na educação. Este núcleo foi constituído com base em dois indicadores principais: a mudança e apropriação de terminologias na educação inclusiva e a formação da equipe gestora em relação ao conhecimento sobre acessibilidade.

A Pesquisa-Trans-Formação, que fundamenta nossa investigação, nos conduz a uma compreensão mais profunda do processo educativo. Trata-se de uma ação acadêmica com uma clara intencionalidade: a produção de conhecimento científico através da formação de grupos sociais, com o objetivo de gerar reflexões e ações que levem a transformações significativas (Magalhães, 2021, p. 265).

Essa abordagem visa provocar mudanças profundas que possam ecoar de maneira revolucionária nos contextos laborais, educacionais e políticos, na esfera da emancipação política, mas na perspectiva da emancipação humana.

Dessa forma, nossa pesquisa não apenas busca entender as transformações nas terminologias e práticas da Educação Especial-Inclusiva, mas também visa contribuir para que essas mudanças se tornem agentes de transformação no cotidiano escolar, especialmente no papel desempenhado pela equipe gestora. Isso exige uma reflexão contínua sobre como as práticas e conceitos antigos precisam ser revisados e ressignificados para promover processos de inclusão social efetivos tendo como mirante e horizonte uma Educação Especial-Inclusiva.

As falas dos gestores entrevistados revelam uma realidade complexa e desafiadora na Educação Especial-Inclusiva, especialmente no que diz respeito à terminologia e à compreensão dos direitos dos estudantes com deficiência. Heloisa (E2) menciona seu esforço em estudar sobre as terminologias, mas ainda assim expressa insegurança ao utilizar expressões como "aluno com deficiência".

"Com relação às terminologias e as leis eu já tenho feito alguns estudos, participo de algumas capacitações, mas na questão das terminologias eu ainda não me sinto segura, em alguns momentos, eu ficava com medo de usar essa expressão: aluno com deficiência e estar agindo errado." (Heloisa - E2).

Isso demonstra que, apesar de avanços, ainda há um receio significativo em adotar uma linguagem que reflita a atualidade teórico-metodológica do movimento pela Educação Especial-Inclusiva, o que pode ser, entre outras coisas, um reflexo da falta de uma formação contínua e aprofundada nessa área.

Por outro lado, Mendes (E1) traz uma reflexão crítica sobre a inclusão de estudantes com deficiência, comparando-a com outras lutas por direitos sociais, como a da mulher e a do negro. Ele sugere que, assim como esses grupos historicamente marginalizados, as pessoas com deficiência ainda são vistas como beneficiárias de privilégios, e não como sujeitos de direitos inalienáveis.

"Então, a inclusão do aluno com deficiência, isso não é raro no Brasil, como você dá um direito à população, direito a estudar, direito ao voto, não é para todo o mundo. O direito é sempre visto como um privilégio, então, por exemplo, isso é a mesma coisa

que aconteceu com a mulher, a mulher não ia para a escola, porque ela não tem sei que lá, entendeu? O negro, a mesma coisa, entendeu? E vai ser sempre assim.”
(Mendes - E1).

Isso ressoa com a crítica de Viana (2008), que aponta que indivíduos com deficiência sempre estiveram em desvantagem nos sistemas de ensino e na sociedade, vistos como alvos de caridade e assistência social, e não como cidadãos plenos de direitos, especialmente no que se refere à educação.

Os indivíduos com deficiência, visto como doentes e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem nos sistemas de ensino e na sociedade, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos plenos de direitos sociais, entre os quais, e principalmente, o direito à educação (Viana, 2008, p. 350).

Essas falas destacam a necessidade de ressignificar a Educação Especial-Inclusiva na escola. A insegurança com a terminologia e a visão de direitos como privilégios mostram que os gestores ainda precisam de formação para superar essas barreiras. O papel da equipe gestora é essencial para promover uma cultura em que a inclusão seja vista como um direito fundamental. Para isso, é importante que a equipe participe de discussões formativas que desconstruam preconceitos e fortaleçam práticas inclusivas, baseadas na equidade e justiça social.

As falas dos gestores revelam a complexidade e as dificuldades enfrentadas na transição para uma prática educacional inclusiva que seja verdadeiramente respeitosa e sensível à terminologia adequada. Heloisa (E2) admite o uso do termo "aluno especial" tanto por parte dos educadores quanto dos pais, o que sugere uma persistência de hábitos antigos que não refletem as atuais diretrizes da Educação Especial-Inclusiva.

"E a gente usa ainda muito o termo aluno especial. Ah, é especial, a própria mãe chega e ela vem fazer a matrícula ela fala: meu filho é especial, então assim, a gente ainda usa muito isso, é um hábito mesmo e a gente tem que ir tentando mudar e usar pessoa com deficiência.” (Heloisa - E2).

O uso persistente de termos como "especial" revela uma possível resistência ou falta de compreensão sobre a importância da terminologia correta na promoção da inclusão. Heloisa (E3) aponta que a acessibilidade começa pelo vocabulário, destacando o papel da linguagem em práticas inclusivas. Essa mudança não se resume à troca de palavras, mas representa uma transformação de mentalidades. O uso de termos inadequados reflete a dificuldade em abandonar um antigo paradigma paternalista e excludente, substituindo-o por uma abordagem que valorize os direitos e a dignidade dos estudantes com deficiência.

A fala de Heloisa (E3) sobre a "acessibilidade a partir das terminologias" reforça a importância de os educadores e gestores buscarem formação continuamente para entender e promover mudanças na linguagem que seja condizente com os princípios da Educação Especial-Inclusiva.

A crítica de Bueno (2008) sobre o processo da educação especial corrobora essa reflexão.

De acordo com boa parte dos autores da educação especial, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, e teve como marco fundamental a Declaração de Salamanca, de 1994 (Bueno, 2008, p. 44).

A inclusão veio para substituir o antigo paradigma da integração, que limitava as oportunidades dos estudantes com deficiência. A Declaração de Salamanca, de 1994, reforçou essa mudança ao promover uma educação que respeita as especificidades dos estudantes sem segregá-los. No entanto, a linguagem escolar ainda reflete traços desse paradigma ultrapassado, o que impede a promoção de processos educacionais inclusivos. Assim, é importante que a equipe gestora desenvolva uma mudança profunda na cultura organizacional escolar, indo além das palavras, transformando as práticas educacionais.

Ao longo dos cinco grupos de discussão, observou-se uma evolução significativa no vocabulário utilizado pelos gestores ao se referirem aos estudantes com deficiência. Inicialmente, eram frequentemente empregados termos como "aluno de inclusão", "aluno especial", "adaptação curricular" e "aluno em crise". No entanto, à medida que as discussões avançavam e as trocas de experiências se intensificavam, notou-se uma crescente conscientização sobre a importância de adotar a terminologia adequada. Com o tempo, os gestores passaram a se corrigir, optando por expressões mais apropriadas, como "aluno com deficiência", "acessibilidade curricular" e "aluno desorganizado".

Entretanto, é importante destacar que a utilização desses termos está historicamente enraizada, resultando em oscilações na forma como a equipe identificava os estudantes com deficiência. Em algumas ocasiões, a equipe utilizava a terminologia correta, enquanto, em outras, recuava para termos capacitistas. Além disso, os gestores frequentemente se cobravam sobre o que haviam dito, indicando um processo de reflexão e autoavaliação em busca de uma prática mais inclusiva e respeitosa.

A mudança na terminologia reflete um processo de ressignificação e uma compreensão ampliada do papel da gestão na Educação Especial-Inclusiva. Embora ainda haja desafios, a pesquisa está contribuindo para a promoção de avanços político-didático-pedagógicos,

ajudando gestores a desenvolverem uma visão mais crítica e inclusiva que considera tanto a terminologia quanto a complexidade educacional dos estudantes um passo essencial para práticas democraticamente inclusivas.

É importante salientar que o período da pesquisa foi curto, e a transformação requer tempo, uma vez que se trata de um processo contínuo de movimento, de reflexão e análise. Embora tenhamos percebido uma leve alteração nesse momento, é importante enfatizar que ainda há um longo caminho a percorrer em termos de trabalho e conscientização, para que essa equipe gestora se torne absolutamente favorável à Educação Especial-Inclusiva. O fato de terem aceitado nossa proposta e contribuído com a pesquisa representa um primeiro passo significativo. Reconhecemos que toda mudança envolve desafios e contradições, e que não ocorre de maneira abrupta. Portanto, a construção de uma prática inclusiva é um desafio que demanda tempo e esforço contínuo.

As falas dos gestores revelam aspectos importantes sobre a compreensão e a prática da Educação Especial-Inclusiva dentro da escola, destacando tanto as áreas de progresso quanto os desafios que ainda precisam ser superados.

Piana (E3) reconhece a necessidade de que o conhecimento sobre a Educação Especial-Inclusiva seja parte fundamental da formação da equipe gestora, sinalizando que a Educação Especial-Inclusiva não pode ser tratada como um aspecto secundário ou opcional, mas sim como uma responsabilidade central da gestão escolar. *"Então eu acho que o conhecimento da equipe gestora sobre inclusão tem que acontecer."* Essa afirmação sugere que o fortalecimento das competências inclusivas dos gestores é essencial para o sucesso da Educação Especial-Inclusiva.

Piana expande o conceito de inclusão, destacando que a acessibilidade deve ser uma preocupação universal. *"Acessibilidade é dar acesso ao aluno com e sem deficiência."* Essa perspectiva sugere que as práticas inclusivas devem ser integradas a todas as dimensões da escola, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham acesso igualitário ao currículo e às oportunidades educacionais.

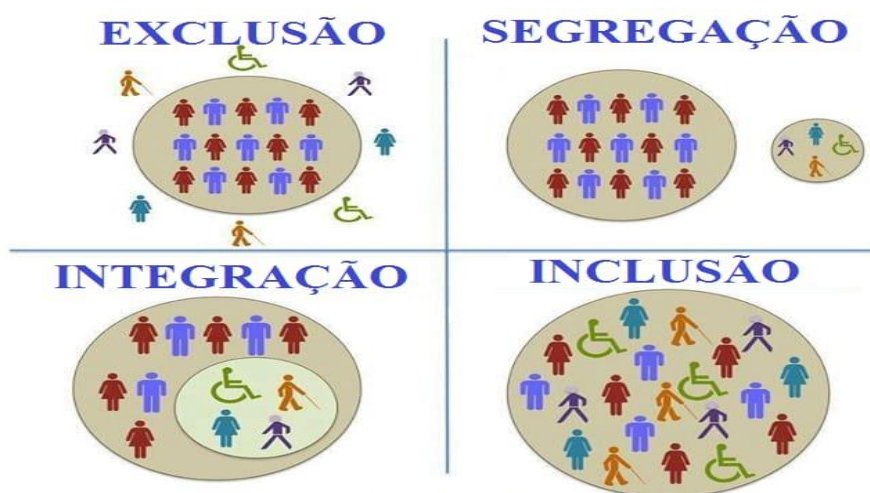
Mendes (E3) enfatiza a necessidade de promover práticas pedagógicas para garantir que os estudantes com deficiência possam alcançar os mesmos objetivos educacionais que seus pares. *"Fazer com que eles consigam chegar até o currículo, adquirir o conhecimento necessário."* Essa fala reflete a preocupação com a eficácia das práticas inclusivas e com a garantia de que a Educação Especial-Inclusiva não seja apenas simbólica, mas que se traduza em resultados concretos na aprendizagem.

Mendes (E3) ainda destaca a diferença entre acessibilidade e adaptação, sugerindo uma reflexão sobre como essas práticas podem ser implementadas de maneira que realmente atendam às necessidades dos estudantes com deficiência. *"Eu estou pensando sobre a diferença entre acessibilidade e adaptação."* Essa distinção aponta para a necessidade de uma abordagem mais refinada e consciente sobre como criar um ambiente incontornavelmente inclusivo.

Por fim, Heloisa (E1) compartilha uma reflexão pessoal sobre as dificuldades que enfrentou devido à falta de convivência com pessoas com deficiência ao longo de sua vida. *"Devido ao fato de eu não ter convivido com pessoas com deficiência na minha vida toda, eu tive muitos desafios enquanto professora."* Essa fala ilustra os desafios internos e as barreiras atitudinais que os educadores e gestores podem enfrentar.

Essas falas, quando analisadas em conjunto, mostram que, embora haja uma conscientização crescente sobre a importância da Educação Especial-Inclusiva, ainda há um grande caminho a ser percorrido.

A imagem apresentada abaixo, ilustra quatro diferentes abordagens educacionais: a exclusão, segregação, integração e inclusão, que refletem a evolução do movimento da Educação Especial-Inclusiva no Brasil. Essa transição é essencial para compreender os princípios que orientam cada uma dessas práticas, especialmente à luz das legislações vigentes. Durante os grupos formativos, essa imagem foi utilizada com os gestores, que demonstraram compreensão e relataram experiências que evidenciam sua participação na transição para práticas mais inclusivas. A reflexão proporcionada por essas figuras permitiu aos gestores uma maior consciência sobre o papel que desempenham na promoção de uma Educação Especial-Inclusiva conforme os padrões legais e éticos atuais.



Nos grupos de discussão, discutiu-se que a exclusão ocorre quando estudantes com deficiência são deixados fora do sistema educacional regular, prática comum no passado. A segregação, por sua vez, refere-se à separação desses estudantes em instituições ou classes específicas, baseada na ideia de que precisariam de ambientes especializados. A Declaração de Salamanca (1994) propôs uma mudança para uma educação inclusiva, promovendo "educação para todos" em vez da segregação.

Enquanto a integração envolve a colocação de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas sem modificar o ambiente ou o currículo para acomodá-los adequadamente. Este modelo ainda mantém algumas barreiras, uma vez que os estudantes com deficiência precisam se adaptar à escola, ao invés de a escola se adaptar a eles. Isso pode ser observado na Resolução CNE/CEB de 2001, que aborda a necessidade de que as escolas se organizem para garantir a qualidade e a acessibilidade, ainda que, na prática, essa acessibilidade possa não ser plena.

A inclusão, por outro lado, é o modelo mais progressista, revolucionário, pois defende o total acesso ao sistema escolar objetivando atender a todos os estudantes, independentemente de suas diversidades, mas considerando todas as suas diversidades. Esse modelo está embasado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que garantem o direito à educação inclusiva e estabelecem que a escola deve ser um espaço que assegure a acessibilidade e a participação plena e efetiva dos estudantes com deficiência. Esse movimento de mudança foi percebido nitidamente nas falas dos gestores, conforme mencionado abaixo:

“E quando esses alunos saíram da sala de recurso dois e foram para sala, claro que a gente preferia né, que eles continuassem lá, porque é um trabalho a mais para gente e a dificuldade mesmo de saber lidar, como trabalhar com esses alunos.” (Anahi - E1).

“Como professor eu tive bastantes desafios, sim, porque eu peguei aquele momento em que não existia nenhum tipo de inclusão, os alunos eram excluídos da escola, frequentavam uma sala especial ou uma escola diferente, né, eles não estavam, vamos dizer assim, no meio de nós, inclusos.”

[...]

“Como eu disse, eu estava naquele momento que os alunos estavam chegando na escola e a presença deles causar tumulto entre os professores.” (Mendes - E1).

“Permanência, frequência, então assim, a escola se adequa ao aluno. Antigamente tinha muita coisa que o aluno tinha que se adequar a escola, hoje é o contrário, a escola tem que criar soluções para que esse aluno possa participar da aula e tenha o direito de aprender e estudar.” (Mendes - E2).

As falas dos gestores revelam um processo de transição no entendimento e prática da educação especial, refletindo as mudanças históricas e legislativas que ocorreram ao longo do tempo.

Com base na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, especialmente à luz das contribuições de Marx e Vigotski, é possível analisar as falas dos gestores como expressões de processos históricos e sociais que transformam suas práticas e concepções sobre a Educação Especial-Inclusiva. Marx e Vigotski nos ensinam a "olhar atrás da lua", ou seja, a buscar a essência por trás das aparências, compreendendo os fenômenos sociais não como dados naturais, mas como produtos de condições históricas, materiais e sociais específicas.

As falas dos gestores mostram que suas práticas educacionais passaram a incorporar princípios inclusivos de forma gradual, influenciadas por leis e pressões sociais, e não por um movimento orgânico da escola. Essa mudança destaca que a Educação Especial-Inclusiva resultou de fatores externos, refletindo a ideia de Marx de que "nada é natural, tudo tem um porquê".

A essência dessas transformações está no confronto entre o que é imposto socialmente e o que os gestores vivenciam em suas práticas cotidianas. Embora as leis e políticas públicas tenham criado um contexto que obriga a incorporação de práticas inclusivas, a verdadeira mudança de atitudes e comportamentos ainda está em processo, muitas vezes marcada por contradições. Vigotski, ao tratar da relação entre o indivíduo e a sociedade, reforça que o desenvolvimento humano é profundamente social e histórico, o que se aplica também ao desenvolvimento das práticas inclusivas. A mudança real, portanto, exige mais do que a mera implementação de diretrizes: requer uma transformação profunda na forma como os gestores compreendem e se relacionam com os estudantes com deficiência, o que só ocorrerá através de uma prática reflexiva e dialética, teórico-metodologicamente consubstanciada, uma práxis.

Assim, essas falas ilustram o ponto de partida de um processo maior, no qual as transformações aparentes podem ser vistas como o reflexo de tensões mais profundas entre as exigências externas e as dinâmicas internas da escola. Nesse contexto, o desafio é ir além da superfície das mudanças impostas e alcançar uma compreensão essencial, que se manifeste em ações concretas e uma verdadeira ressignificação da Educação Especial-Inclusiva.

Esse movimento histórico, amparado por legislações e políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), tem sido importante para promover uma educação mais justa e equitativa.

Finalizando este núcleo, podemos destacar a importância do conhecimento das terminologias e das mudanças na Educação Especial-Inclusiva como elementos importantes para a promoção de uma perspectiva inclusiva na educação, com o suporte efetivo dos gestores escolares.

Como argumenta Bueno (2008, p. 60), é fundamental que os estudantes com deficiência sejam incluídos de maneira que respeite suas características pessoais, diferenciando-os dos grupos sociais historicamente marginalizados pelas políticas sociais demagógicas.

O nosso papel, a meu juízo, é o de – levando em consideração que alunos com deficiências ou com distúrbios têm, sim, características pessoais que não podem deixar de ser consideradas, se o intuito for o de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino – incluí-los, de forma distinta, aos demais grupos sociais historicamente desprezados por políticas sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios de classe (Bueno, 2008, p. 60).

A fala da gestora Heloisa (E1) evidencia uma observação importante sobre a postura dos professores mais novos em relação aos estudantes com deficiência: “...já os professores mais novos já chegavam mais acolhedores com esses alunos, menos resistentes, porém enfrentando a mesma dificuldade, não sabendo trabalhar com esses alunos.”

Essa observação revela uma contradição importante: embora os professores mais novos apresentem uma atitude mais aberta e acolhedora, demonstrando menor resistência em comparação aos profissionais mais experientes, eles ainda encontram grandes dificuldades em lidar com as demandas práticas da Educação Especial-Inclusiva. Isso aponta para a necessidade de uma formação que vá além de boas intenções e acolhimento, promovendo uma compreensão profunda das metodologias da Educação Especial-Inclusiva.

Os novos professores, ao entrarem em contato com a Educação Especial-Inclusiva, inserem-se em um movimento que transcende a mera adesão às políticas inclusivas, passando a confrontar as contradições inerentes ao sistema educacional. As perguntas que emergem desse cenário são essenciais: Por que os professores mais novos são mais acolhedores? Ser acolhedor é suficiente para garantir a inclusão escolar? Qual é, afinal, a função da escola em relação à inclusão de alunos com deficiência? A reflexão sobre essas questões é fundamental para repensar as práticas da Educação Especial-Inclusiva e efetivar uma educação que realmente atenda às necessidades de todos.

Para que uma Educação Especial-Inclusiva se torne uma realidade no futuro, é imprescindível que os gestores se tornem promotores desse processo, compreendendo não apenas as terminologias corretas, mas também as implicações pedagógicas e sociais que elas carregam e, conforme sugere Bueno, “[...] isso só saberão os que viverem no futuro. Cabe a nós, no mínimo, a responsabilidade de procurar contribuir para que ele seja o melhor presente” (2008, p. 61).

A reflexão sobre a Educação Especial-Inclusiva, portanto, deve transcender a mera prática educacional, abordando também os aspectos sociais e econômicos que influenciam a

formação e atuação dos gestores e professores. Assim, ao assegurar que esses profissionais estejam bem-informados e adequadamente formados, podemos vislumbrar um futuro em que a Educação Especial-Inclusiva se torne uma prática consolidada, promovendo equidade e justiça social no ambiente escolar, como almejam os gestores da escola pesquisada. Contudo, é imprescindível que essa busca não se restrinja a boas intenções: as condições sociais e econômicas, bem como a precarização das relações de trabalho e do próprio sistema educacional, devem ser cuidadosamente avaliadas e integradas ao movimento pela Educação Especial-Inclusiva. Enfocar esse contexto mais amplo é essencial para reconhecer que a Educação Especial-Inclusiva não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas um movimento de lutas que demanda comprometimento, ação coletiva e transformação estrutural.

9.5 NÚCLEO 5: Reflexões e aprendizados sobre a própria prática inclusiva: “E com a nossa vida corrida, a gente acaba não tendo momentos de reflexão. E foi um momento em que a gente reflete sobre nosso trabalho, sobre nossa equipe, sobre a inclusão principalmente” (Heloisa - E5).

Neste último núcleo, abordaremos as reflexões e os aprendizados emergentes dos encontros formativos realizados com a equipe gestora, em que se destacou a importância de refletir sobre o trabalho coletivo, especialmente no que diz respeito à Educação Especial-Inclusiva. Este núcleo é fundamentado nos indicadores de Reflexão e Aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva, Crescimento Profissional e Modelo de Gestão Democrática, além da Reflexão sobre Práticas e Implementação de Planos.

Dentro desse contexto, buscamos responder à pergunta central desta pesquisa: como as significações atribuídas pela equipe gestora de uma escola municipal a sua atuação na promoção de uma educação inclusiva são constituídas, e de que maneira podem ser desenvolvidas novas significações em relação a esse processo? Ademais, a pesquisa visa elaborar, de forma colaborativa, um plano formativo que incentive a auto-organização da formação continuada da equipe gestora, promovendo, assim, a efetividade das práticas inclusivas no ambiente escolar.

De acordo com Ibiapina (2015, p. 44), “é no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas”.

Assim, este núcleo não apenas busca investigar as reflexões da equipe gestora, mas também destaca a importância de um trabalho colaborativo que permite a evolução contínua e a transformação do ambiente educacional.

“E na nossa vida corrida, a gente acaba não tendo momentos de reflexão. E foi um momento em que a gente reflete sobre nosso trabalho, sobre nossa equipe, sobre a inclusão principalmente.”

[...]

“É importante para a gente ver a angústia da equipe também, por que não só o professor, nós também temos nossas angústias e elas também fazem parte do nosso trabalho. Então foi um momento que acho que nos levou a refletir sobre muitas coisas e a gente te espera para um HTPC formativo.” (Heloisa - E5).

As falas da gestora Heloisa (E5) revelam a importância do papel da equipe gestora no apoio e promoção de uma Educação Especial-Inclusiva através de momentos de reflexão e discussão, evidenciando que o ritmo acelerado do cotidiano escolar muitas vezes impede a pausa necessária para uma análise mais profunda das práticas educacionais. No entanto, ao criar espaços de reflexão, como os proporcionados pelos encontros formativos desta pesquisa, abre-se a possibilidade de examinar criticamente o próprio trabalho e as práticas da Educação Especial-Inclusiva.

Além disso, a segunda citação de Heloisa (E5) sublinha a necessidade de reconhecer e abordar as preocupações e desafios enfrentados pela equipe gestora. Essas angústias, quando discutidas de forma colaborativa, podem levar a uma compreensão mais profunda dos obstáculos à Educação Especial-Inclusiva e à busca por soluções mais propícias. Assim, a reflexão e o apoio mútuo dentro da equipe gestora tornam-se elementos essenciais na implementação de práticas inclusivas. (Ibiapina, 2015, p. 44).

Nesse sentido, o apoio da equipe gestora não se limita a questões administrativas, mas envolve uma profunda imersão nos desafios e nas dinâmicas da Educação Especial-Inclusiva, promovendo um ambiente de aprendizagem contínua e colaborativa que favorece a evolução de todos os envolvidos.

As falas das gestoras pesquisadas refletem uma compreensão da interconexão entre a escola, a sociedade e a importância de práticas inclusivas tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A gestora Heloisa (E1) destaca a relevância do conhecimento adquirido através dos estudos sobre Educação Especial-Inclusiva, não apenas para o contexto escolar, mas também para a vida fora da escola: *“É importante, esse estudo, esse conhecimento, até para nossa vida fora da escola, né? É uma prática positiva, que acho que vai trazer aprendizado sim”*. Essa perspectiva amplia a visão de que a Educação Especial-Inclusiva não se restringe ao espaço escolar, mas tem implicações mais amplas que afetam todos os aspectos da vida em comunidade.

Por outro lado, a fala de Mendes (E1) reforça a ideia de que a escola é um reflexo da sociedade, ecoando a necessidade de uma Educação Especial-Inclusiva que esteja em sintonia

com as realidades sociais dos estudantes. “*É interessante a gente começar a pensar como você disse, por que a escola é reflexo do que acontece lá fora, seja da casa, da sociedade onde o aluno vive.*” Essa observação sublinha a importância de entender o contexto de vida dos estudantes para promover uma educação que não apenas os acolha, mas que também os prepare para atuar de forma significativa na sociedade.

A perspectiva de Mantoan nos alerta para algo fundamental. Ela que afirma que a

[...] inclusão representa o acolhimento de todos, sem exceção, o que inclui os alunos público-alvo da educação especial, e requer que os espaços escolares se configurem para lidar de maneira equitativa com as diferentes demandas educacionais desse público, em articulação com a família e a comunidade (Mantoan, 2015 apud Aparecida, Penitente e Giroto, 2018, pp. 1-26).

Percebemos daí que a Educação Especial-Inclusiva necessariamente deve ser vista como um processo integral e contínuo, e para que isso aconteça de forma adequada, é essencial que a escola esteja em constante diálogo com as famílias e a comunidade, criando um ambiente que não só reconhece, mas também valoriza e atende às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, mas considerando-se suas particularidades.

Dessa forma, as falas das gestoras corroboram a visão de que a Educação Especial-Inclusiva é uma prática transformadora, que exige um esforço conjunto e uma visão ampliada sobre o papel da escola na vida dos estudantes e na sociedade como um todo. A escola inclusiva, portanto, não é apenas um local de aprendizado pedagógico, mas um espaço onde as diferenças são acolhidas e celebradas, preparando os estudantes para uma vida de participação plena e ativa na comunidade.

Trouxe a reflexão da possibilidade de algum aluno precisar passar na frente por alguma questão específica. Antes dos nossos encontros formativos, nunca havia parado e pensado nisso. Porém após algumas discussões eu mesmo me cobrei: puxa será que tem algum aluno, que está nessa fila gigantesca e precisa ser um dos primeiros? Então esses encontros possibilitaram isso: reflexão da nossa prática (Mendes - E5).

As falas dos gestores evidenciam o impacto transformador dos encontros formativos na construção de uma prática educacional mais reflexiva e inclusiva. A reflexão emergente nesses encontros não apenas permitiu aos gestores reavaliar suas práticas, mas também trouxe à tona novas formas de enxergar e atuar frente às demandas específicas dos estudantes no contexto da Educação Especial-Inclusiva.

A fala de Mendes (E5), por exemplo, revela como as discussões formativas impulsionaram uma autorreflexão crítica sobre a necessidade de atender a demandas específicas

de determinados estudantes: *“Então esses encontros possibilitaram isso: reflexão da nossa prática”*. Esse relato sublinha como o processo formativo desencadeou uma conscientização sobre a necessidade de adaptar práticas cotidianas, reconhecendo a singularidade das necessidades dos estudantes.

De maneira complementar, a fala de Heloisa (E4) ressalta o valor do apoio recebido e o impacto das novas aprendizagens adquiridas ao longo dos encontros formativos.

“Nossa o apoio, as contribuições que você tem trazido para nós está sendo ótimo. Como já te falei, eu estou começando a estudar, a me aprofundar sobre o assunto da inclusão, agora, então tudo de novo, de aprendizagem que você está nos possibilitando está ajudando muito. Muito obrigada. E faz a gente refletir, pensar, enxergar para novos horizontes.” (Heloisa - E4).

Aqui, Heloisa (E4) evidencia a importância da formação continuada na ampliação de horizontes, promovendo uma prática pedagógica mais consciente e alinhada aos princípios da Educação Especial-Inclusiva.

Essas reflexões e aprendizagens são fundamentais para a pesquisa, pois demonstram como o processo de formação continuada pode ser um catalisador para mudanças significativas nas práticas de gestão escolar. A partir dessas falas, é possível perceber que a formação não se restringe à aquisição de novos conhecimentos, mas se expande para uma transformação na maneira como os gestores percebem e respondem às demandas da Educação Especial-Inclusiva.

Ao internalizar e aplicar os conceitos discutidos nos encontros formativos, os gestores não apenas aprimoraram suas práticas, mas também contribuem para a construção de uma escola mais inclusiva e equitativa.

As falas dos gestores participantes desta pesquisa destacam a importância do processo reflexivo no desenvolvimento de suas práticas educacionais e na constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva, conforme mencionado por Anahi (E5): *“Foi importante, você trouxe reflexões, tirou dúvidas, nos ajudou a ter um olhar para o modelo de gestão democrática, nos apresentou termos novos, foi muito bom.”*

Os encontros formativos revelaram-se importantes para trazer novas perspectivas, ampliar a compreensão sobre gestão democrática e introduzir termos e conceitos que, até então, não faziam parte do cotidiano escolar da equipe pesquisada. Essa atitude reflete a construção de significações que transcendem o conhecimento técnico, alcançando a prática cotidiana dos gestores. Embora reconheçamos que ainda há muito a ser aprendido e que novos movimentos precisam ser estabelecidos, acreditamos que, durante os cinco encontros, conseguimos plantar uma semente. Essa semente, à medida que os gestores a regarem, tem o potencial de crescer e

florescer, alinhando-se aos princípios da Psicologia Sócio-histórica, que considera as contradições, subjetividades e objetividades presentes no processo educativo. “*Estamos ansiosos para ver esse plano formativo e queremos muito incluir ele no nosso PPP.*” (Heloisa - E5)

Portanto, as significações da equipe gestora, em relação à sua atuação na constituição de uma escola de Educação Especial-Inclusiva, são construídas através de um movimento contínuo de reflexão e aprendizado colaborativo. Esse processo é reforçado pela criação de um plano formativo, desenvolvido de forma colaborativa, que visa à auto-organização da formação continuada da equipe gestora. Tal plano não apenas promove a Educação Especial-Inclusiva como princípio pedagógico, mas também fortalece o aprendizado dos gestores de liderar processos de transformação educativa, garantindo que a escola se torne um espaço de acolhimento e aprendizado para todos os estudantes, sem exceção.

As significações construídas pela equipe gestora de uma escola municipal em relação à sua atuação na constituição de uma escola inclusiva revelam um processo dinâmico e multifacetado. Ao longo dos encontros formativos, emergiram reflexões que não apenas desafiaram as práticas existentes, mas também abriram espaço para a construção de um entendimento coletivo sobre a importância da Educação Especial-Inclusiva. Essas significações são constituídas pela interação entre a teoria e a prática, em que o diálogo e a troca de experiências se mostraram fundamentais para a formação de uma identidade inclusiva dentro da gestão escolar.

O processo de elaboração colaborativa do plano formativo representa um passo significativo na promoção da auto-organização da formação continuada da equipe gestora. Ele não apenas visa o aprimoramento das competências profissionais, mas também fortalece o compromisso ético e político dos gestores com a Educação Especial-Inclusiva. Ao integrar as aprendizagens adquiridas nos encontros ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), a equipe gestora está criando significações que transcendam o mero cumprimento de normas, buscando efetivar um modelo de gestão que respeite e valorize a diversidade presente no ambiente escolar.

Portanto, ao refletir sobre como essas significações são constituídas e como podem ser ampliadas, é imprescindível reconhecer a importância de um processo formativo contínuo que favoreça a ressignificação das práticas pedagógicas e administrativas. Essa ressignificação se alicerça na compreensão de que a Educação Especial-Inclusiva não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso diário que exige reflexão, diálogo e ação coletiva. Assim, a construção de uma escola especial-inclusiva torna-se uma jornada compartilhada em que cada

membro da equipe gestora é parte ativa na transformação das realidades educacionais, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para concluir o Núcleo 5, é fundamental destacar o impacto significativo das reflexões e dos aprendizados adquiridos pela equipe gestora ao longo dos grupos de discussões, ressaltando sua importância para a constituição de uma escola consentaneamente inclusiva: *“E a gente também agradece, aprendemos muito com seus ensinamentos, a sua experiência na área da deficiência, muito obrigada por escolher nossa escola para fazer parte da sua pesquisa.”* (Heloisa - E5).

A construção de uma escola especial-inclusiva está em pleno andamento, e a equipe gestora tem se empenhado significativamente nesse processo. A gratidão expressa por Heloisa (E5) em relação à escolha da escola para a realização da pesquisa reflete não apenas um apreço pelo conhecimento adquirido, mas também um comprometimento com a implementação de práticas inclusivas acertadas. Essa atitude ressoa com as ideias de Heloísa Lück (2009, p. 15), que destaca a gestão escolar como um meio fundamental para promover a unidade, guiada por princípios de equidade e respeito à diversidade, visando garantir que todos os estudantes alcancem sucesso e desenvolvimento pleno.

Entretanto, é importante reconhecer que os entraves e dificuldades enfrentados no passado ainda permeiam as práticas atuais de direcionamento da escola especial-inclusiva. Apesar desses desafios, as significações construídas pela equipe gestora ao longo do processo formativo indicam uma compreensão crescente de seu papel central na promoção da inclusão. A pesquisa, ao oferecer um espaço para reflexão e aprendizado colaborativo, contribuiu para o fortalecimento das competências necessárias e para a elaboração de um plano formativo que visa a auto-organização contínua da equipe gestora.

Esse plano, ao consolidar um modelo de gestão democrática em consonância com a Educação Especial-Inclusiva, apresenta-se como um referencial valioso, não apenas para a própria escola, mas também para outras unidades de Educação Especial-Inclusiva que buscam trilhar esse caminho. Assim, a equipe gestora, consciente dos desafios que ainda precisam ser superados, segue na busca incessante por um ambiente escolar mais inclusivo, comprometendo-se com a construção de práticas que efetivamente atendam às necessidades de todos os estudantes.

10 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

A análise internúcleos desta pesquisa de mestrado busca entender como as reflexões e aprendizagens discutidas em cada núcleo se entrelaçam, proporcionando uma compreensão mais ampla das ressignificações construídas pela equipe gestora ao longo do processo formativo colaborativo. Esse exercício analítico pretende identificar de que maneira as relações interpessoais, as discussões teóricas e as práticas compartilhadas durante os encontros formativos influenciaram a transformação das percepções e ações dos gestores em relação à Educação Especial-Inclusiva, em consonância com os princípios da Pesquisa-Trans-Formação.

Neste estágio final de análise, que representa a síntese entre todos os núcleos constituídos, retornamos à realidade inicial que motivou a pesquisa, agora enriquecida por um processo de reflexão profunda, buscando resposta para nossa inquietação desse trabalho que teve como missão apreender as significações da equipe gestora acerca de sua atuação na constituição de uma escola-especial-inclusiva

Por meio de um processo contínuo de abstração e síntese, buscamos compreender as múltiplas determinações da realidade, obtendo uma visão mais completa e integrada da totalidade estudada. Para isso, promovemos discussões entre os gestores com a finalidade de construir conhecimento e desenvolver estratégias pedagógicas na área da Educação Especial-Inclusiva, analisando as possíveis ressignificações em suas práticas. Através dos grupos de discussões formativas e no movimento da Pesquisa-Trans-Formação.

Este processo teve início com a retomada das memórias e experiências dos participantes sobre a Educação Especial-Inclusiva, o que orientou nosso primeiro grupo de discussão. Durante esse grupo, a historicidade individual dos participantes foi trazida à tona, revelando vivências pessoais que, ao se entrelaçarem, permitiram o reconhecimento do movimento dialético entre subjetividades e objetividades. Esse entrelaçamento de memórias e experiências de sujeitos únicos, unidos pelo objetivo comum de construir uma Educação Especial-Inclusiva, tornou-se um elemento central em nossa análise.

À medida que a pesquisa avançava, as discussões se voltaram para momentos de reflexão e formação, em que se tornou evidente que, embora cada participante trouxesse vivências distintas, essas experiências estavam imbricadas em uma sociedade historicamente excludente. Conforme Vigotski (2010) apud Magalhães (p. 340) destaca, as falas individuais são também sociais. Nesse contexto, a marginalização e invisibilização de estudantes com deficiência eram percebidas com naturalidade pela equipe gestora, revelando como a falta de

convivência com esses estudantes durante a formação escolar e acadêmica reflete uma sociedade marcada por preconceitos e exclusão sistemática.

Sob a perspectiva de Vigotski, essa realidade pode ser entendida a partir da influência profunda das relações sociais e culturais no desenvolvimento humano. Em uma sociedade que nega a convivência com a diferença, as práticas e percepções dos sujeitos são formadas por essa exclusão, o que leva à naturalização da ausência de estudantes com deficiência.

Ao trazer essas questões à tona durante os grupos de discussões, a equipe gestora começou a reconhecer as lacunas em suas experiências passadas, abrindo caminho para ressignificações que promovam uma Educação Especial-Inclusiva no presente. Esse movimento de ressignificação foi particularmente evidente no primeiro núcleo temático, "Experiências e Memórias com a Educação Especial-Inclusiva". A ausência de convivência com estudantes com deficiência durante a formação inicial dos gestores emergiu como um ponto importante, evidenciando a necessidade de repensar práticas e conceitos relacionados à Educação Especial-Inclusiva.

Então, como eram outros tempos, pouco se falava sobre isso, como se fosse uma coisa invisível esses alunos, aqueles alunos que tinham algum tipo de dificuldade. (Mendes - E1)

Não se falavam sobre inclusão, sobre atendimento, então acho que não fui preparado, nem na Educação Básica, nem na graduação para atender esse tipo de aluno. (Mendes - E1)

Por que o que você pensa, aquilo que você acha certo, acha errado, não é um pensamento livre seu, tem a ver com a pressão social, o local onde você nasceu, tem a ver com sua história, entendeu? Então não é um pensamento livre, assim... (Mendes - E1)

Neste núcleo, o movimento histórico evolutivo da Educação Especial-Inclusiva se mostrou um elemento central para a compreensão das questões abordadas. Os autores Wanda, Penteadó e Alfredo destacam a historicidade como uma categoria fundamental para entender a realidade humana, social e cultural. Para eles, a historicidade permite que se observe a realidade não como algo estático, mas como um processo em constante movimento. Esse enfoque destaca o caráter dinâmico da realidade, orientando a análise para os processos de surgimento, transformação e evolução.

Ao focalizar a historicidade, os autores revelam sua capacidade de explicar as origens e os processos de mudança na realidade. Dentro desse contexto, foi possível identificar, no núcleo 2, que a formação e o preparo para a Educação Especial-Inclusiva emergiram como uma

necessidade coletiva. As falas da equipe gestora evidenciaram uma lacuna significativa nessa formação, ressaltando a urgência de formação sobre o tema.

A necessidade de formação específica para a equipe gestora foi amplamente discutida e reconhecida como essencial, uma vez que esses profissionais desempenham um papel de liderança na escola. Para que possam orientar adequadamente o corpo docente e promover uma educação inclusiva efetiva, é fundamental que estejam preparados e apropriados do conhecimento necessário sobre a Educação Especial-Inclusiva.

Na escola, a equipe gestora é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (Lück, 2009, p. 17).

Nesse processo dialético, identificamos novas falas dos participantes desta pesquisa quando se torna evidente a importância da linguagem como ferramenta essencial para a materialização do pensamento, ao mesmo tempo em que se reconhecem as imperfeições e desafios inerentes a esse processo. Como resalta Vigotski, "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, podendo, muitas vezes, o pensamento fracassar". Essa observação é importante ao analisarmos as contradições presentes nos sentidos e significados expressos pelos gestores em suas falas.

Os participantes revelaram, de forma contraditória, uma necessidade clara de maior formação, mas, simultaneamente, expressaram preferências por formações mais práticas, em detrimento de abordagens expositivas, sem suporte de apoio especializado ou conhecimento sobre acessibilidade curricular. Embora reconheçam que o direito do estudante ao acesso à Educação Especial-Inclusiva é amplamente aceito, a dificuldade está em como operacionalizar esse direito na prática. Os gestores enfatizaram que "o saber fazer" é o desafio que precisam enfrentar.

No entanto, a importância da formação continuada também foi mencionada, especialmente por uma das gestoras, que trouxe contribuições relevantes de um curso em andamento. Outros participantes, apesar de reconhecerem a necessidade de formação, relataram dificuldades pessoais e financeiras que os impedem de buscar essa formação no momento.

Diante desse cenário, surge a questão: qual é, de fato, a importância da formação continuada? Quais são os sentidos e significados da Educação Especial-Inclusiva para os participantes desta pesquisa que ainda não buscaram essa formação? Conforme discutido por Aguiar e Ozella (2006), ao abordar o significado e o sentido, é necessário compreendê-los como

constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Essa dualidade se reflete nas experiências e nas percepções dos gestores, que, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da formação, também enfrentam barreiras internas e externas para concretizá-la.

Olhando as provas hoje e eu olho as provas adaptadas de anos anteriores, eu vejo agora que eles não pegam uma matéria de A, E, I, O U, eles pegam a matéria dada e adaptam. Já mudou. (Piana - E1)

*Minha primeira experiência com aluno especial, foi uma aluna surda da Escola Santa Catarina. Naquela época não tinha o professor de libras para me ajudar. (Piana - E1)
Precisa da prática da sala de aula nestas formações. (Piana - E3)*

Aquela formação expositiva. (Mendes - E3)

Mas bem superficial. (Piana - E3)

Ele faz, sabe que é direito da criança. Seria o como fazer que precisa melhorar. (Mendes - E4)

Olha, eu tive várias situações relacionadas à presença da inclusão desses alunos com deficiência na escola, algumas boas, algumas ruins. (Mendes - E1)

Nossa, que bom, a Grazi vem falando de como é o mestrado, eu quero fazer, agora não dá porque minha filha casa, aí não dá tempo para dedicar, mas depois eu quero também. (Piana - E1)

Comumente, para compreender o pensamento, que é sempre imbuído de emoção, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) sugerem que "devemos analisar seu processo, que se manifesta na palavra com significado e, ao captar o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento". Esse movimento passa "por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido".

Nesse contexto, a formação continuada oferece à equipe gestora uma oportunidade para refletir sobre sua própria prática e aprimorar suas habilidades de liderança. Ela cria um espaço para que o gestor reavalie suas crenças, atitudes e preconceitos em relação à Educação Especial-Inclusiva, possibilitando o desenvolvimento de saberes necessários para promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Um gestor formado é capaz de inspirar e envolver sua equipe, criando um ambiente de aprendizagem que instigue a reflexão e respeite a diversidade, em que todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento.

Sem tempo disponível para leituras e discussões sobre temas que pulsam na instituição, gestores, professores e demais profissionais desconhecem as garantias previstas pelas Políticas Públicas, possibilitadas por meio da implantação de programas voltados ao público-alvo da Educação Especial (Lepke, Ziesmann, Johann, 2022, p. 16).

O terceiro núcleo desta pesquisa reflete sobre um tema central: os papéis e responsabilidades da gestão escolar na Educação Especial-Inclusiva. Nesse contexto, o gestor educacional contemporâneo assume um papel necessário, sendo descrito por Silva (2018, p. 18) como um líder aglutinador, dotado de habilidades administrativas, pedagógicas e financeiras. Esse gestor é responsável por criar no ambiente escolar as condições necessárias para a efetivação da aprendizagem e para a gestão autônoma.

A função da equipe gestora é multifacetada e uma de suas principais responsabilidades é a orientação e o direcionamento de toda a equipe escolar. Isso inclui o conhecimento de todos os setores da escola e o acompanhamento do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dessa forma, a equipe gestora se destaca como um elemento facilitador e participativo, contribuindo de maneira significativa para as ações administrativas, políticas e pedagógicas que promovem a Educação Especial-Inclusiva.

Nesse contexto, quando falamos de uma Educação Especial-Inclusiva, é importante questionar-se a respeito de como a equipe gestora compreende essa temática. Está bem definido qual é o papel da gestão diante da promoção de processos inclusivos em uma escola regular? (Vieira, 2019, p. 15).

A divisão de tarefas evidenciada pela equipe gestora alinha-se com a perspectiva sócio-histórica, na medida em que busca desafiar o cotidiano alienado através de uma reflexão crítica sobre concepções profundamente enraizadas. Essa abordagem oferece uma base teórica coerente e compatível com os pressupostos investigativos da pesquisa, permitindo a exploração da essência e da gênese dos fenômenos estudados. Assim, promove-se a construção coletiva do conhecimento, fundamentada no compromisso com a transformação social.

Conforme destacam Aguiar e Machado (2016, p. 262),

[...] a produção do conhecimento ocorre em contextos socialmente determinados, e a construção do objeto, bem como as interpretações feitas na tentativa de explicá-lo e contribuir para sua transformação, fazem parte de um contínuo processo de construções teóricas que permitem novas e sucessivas aproximações em relação ao real.

Muitos temas interessantes, e seria bacana você trazer esse tema sobre a gestão, porque eu acho que a gente sempre precisa desse conhecimento. (Heloisa - E1)

Eu concordo com a Lüick, se o aluno está na escola ele é de todo mundo, todo mundo tem que cuidar dele, seja a secretária, o professor, a moça da limpeza, nós da gestão. (Anahi - E5)

A gente se baseia nas Políticas Públicas, porque são elas que vão direcionar o nosso trabalho (Heloisa - E1)

Mas por outro lado, quando eu falo assim, eu ainda tenho que cuidar do AEE, eu não estou achando ruim, cuidar do AEE, porque eu achei que isso aproximou mais a gente

do olhar para a inclusão. Eu só fiquei chateada por ter mais uma coisa para fazer. (Mendes - E5).

Se, por um lado, os processos de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum apontam uma caminhada longa a ser percorrida, por outro falam de uma vasta movimentação que pesquisadores, gestores e profissionais da educação vêm empreendendo para que muitos desafios sejam minimizados e os alunos usufruam o direito de aprender (Lopes, Vieira e Oliveira, 2017, p. 20).

Desde o primeiro grupo de discussão, foi evidente a necessidade de abordar as terminologias e as mudanças na Educação Especial-Inclusiva com os gestores participantes desta pesquisa. No Núcleo 4, essa questão foi problematizada, considerando que, ao longo do tempo, as terminologias e o próprio contexto da Educação Especial-Inclusiva têm passado por transformações significativas, e por múltiplas determinações. Essas determinações emergem de diversos fatores que, por meio de suas contradições, configuram os fenômenos educacionais. Em outras palavras, a mediação implica que cada fenômeno resulta de um processo dinâmico, em que diferentes elementos se influenciam mutuamente, refletindo a natureza dialética da realidade social.

No contexto da Educação Especial-Inclusiva, essa perspectiva é especialmente relevante, pois defende a criação de ambientes inclusivos que vão além do mero direito à matrícula de estudantes com deficiência. Isso está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que, no artigo 27, assegura o direito à educação inclusiva, garantindo o acesso ao ensino regular e a oferta dos serviços e recursos de acessibilidade necessários. Essa política trouxe mudanças significativas no contexto da Educação Especial-Inclusiva, mudanças essas que os gestores participantes da pesquisa vêm testemunhando desde sua formação inicial, em que tais questões não eram devidamente abordadas. Diante desse cenário, é imperativo que esses gestores busquem constantemente atualização e conhecimento, para evitar a estagnação em terminologias e práticas ultrapassadas.

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI (Mantoan, 2006, p. 33).

Então, eu vou falar o que eu entendi, se tiver errado você me corrige. Capacitismo seria a discriminação contra pessoas com deficiência, uma atitude que considera essas pessoas como incapazes, pensando em suas limitações, certo? (Piana - E2).

Sem contar que tem muita diferença dos anos de 2013 para 2024. (Mello - E3).
Antigamente tinha muita coisa que o aluno tinha que se adequar a escola, hoje é o contrário, a escola tem que criar soluções para que esse aluno possa participar da aula e tenha o direito de aprender e estudar. (Mendes - E2).

No âmbito da Educação Especial, esse princípio implicou a composição de várias políticas públicas educacionais, discussões teóricas e normatizações, para que nenhum estudante que tenha ou venha a ter algum tipo de comprometimento físico, psíquico, intelectual ou sensorial e os com altas habilidades/superdotação tenham negado o direito de acesso ao conhecimento sistematizado, contando com os apoios necessários que no Brasil vem sendo denominados de atendimento educacional especializado, ou seja, um arsenal de articulações pedagógicas cujo objetivo é complementar/suplementar o acesso aos currículos escolares (Lopes, Vieira e Oliveira, 2017, p. 20).

O último núcleo da pesquisa, intitulado "Reflexões e Aprendizados", focou na análise dos processos de transformação que ocorreram ao longo da caminhada investigativa, durante a qual a equipe gestora ressignificou sua práxis pedagógica. Nesse movimento, a criação de um plano formativo para orientar e formar os gestores foi gradualmente tomando forma, desenvolvido a partir dos encontros formativos. Ao término desses grupos de discussões, já havia em mãos ações concretas e possíveis direcionamentos para o plano desta escola, com a intenção de inseri-lo ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) do ano em curso, conforme discutido no Núcleo 3.

As reflexões e aprendizados emergentes desses encontros iniciaram-se pela necessidade de aprimorar as terminologias empregadas ao referir-se a estudantes com deficiência. Em seguida, destacou-se a reflexão sobre a importância de a equipe gestora conhecer profundamente a realidade da escola, seus desafios e necessidades, especialmente no que tange à Educação Especial-Inclusiva, evitando delegar essa responsabilidade exclusivamente ao professor coordenador ou ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa foi a necessidade do envolvimento integral da equipe gestora na vida escolar, abrangendo tanto a esfera administrativa quanto pedagógica, reconhecendo a última como essencial.

Ao compreender a realidade da Educação Especial-Inclusiva na escola, a equipe gestora é formada a colaborar de maneira mais eficaz com o corpo docente e a comunidade escolar. Isso inclui buscar suporte, investir em formação contínua, compartilhar práticas pedagógicas, acolher toda a comunidade escolar e garantir que o PPP reflita essas diretrizes da Educação Especial-Inclusiva. Essas ações não apenas fortalecem a prática educacional na escola, mas também promovem um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor para todos os estudantes.

Não é que não vai existir o deficiente, ele terá menos obstáculos e os locais que ele vai frequentar vai ser possível ele ir e vir. (Mendes - E5).

Bom, vou dar um exemplo que eu vejo aqui no dia a dia. Já me deparei com vários casos assim... a professora fala ah o aluno fala que não sabe, não quer ler, ele não

quer ler e depois ela vai descobrir, que não é que ele não quer ler, é porque ele não sabe ler. (Piana - E2).

Ahh...eu acho que é importante o trabalho colaborativo, para atender essa clientela. (Mendes - E2).

Eu acho que já melhorou muito, eu acho que a minha equipe como um todo, as minhas coordenadoras, elas abraçaram essa questão da inclusão dentro da escola. (Heloisa - E3).

E é como você falou, a escuta às vezes não é tão fácil, porque você planeja realiza, e você tem que aceitar, porque eles que que vão realizavam, então você tem que ouvir. (Piana - E3).

O diálogo é importante, traz responsabilidade, faz com que a equipe fique unida, haja confiança. (Mendes - E5).

Eu acho, que o ideal é você não olhar o deficiente como deficiente, ele é uma pessoa que precisa que alguns obstáculos não existam para ele viver bem em uma sociedade. (Mendes - E5).

Isso. A sociedade aumenta a barreira e isso promove cada vez mais a exclusão. (Mendes - E5).

Os grupos de discussões foram concluídos com participação ativa e engajamento colaborativo da equipe gestora, decorrendo que as discussões e reflexões sobre os temas sugeridos pelos participantes resultaram em contribuições bastante significativas. Essas contribuições não apenas destacaram a importância de elaborar um plano formativo para orientar o trabalho da equipe gestora, mas também abriram a possibilidade de replicar esse modelo para outras escolas. Embora a pesquisa tenha se encerrado no quinto encontro, o desejo de continuar com a formação foi fortemente manifestado, sinalizando que este foi um passo inicial importante na direção do objetivo maior: apreender as significações da equipe gestora acerca de sua atuação na constituição de uma escola especial-inclusiva.

Mesmo diante das contradições identificadas ao longo do processo, foi evidente o compromisso da equipe gestora em aprofundar-se nos temas abordados, com o intuito de oferecer aos estudantes com deficiência uma educação que seja verdadeiramente igualitária. Esse compromisso se constitui na busca por garantir o acesso, a permanência, o bem-estar, a acessibilidade curricular, o acolhimento e a concretização dos princípios da Educação Especial-Inclusiva. Desta forma, a pesquisa não apenas atendeu ao seu propósito inicial, mas também lançou as bases para futuras ações que poderão impactar positivamente a prática educativa na escola envolvida e nas demais deste município.

E a gente também agradece, aprendemos muito com seus ensinamentos, a sua experiência na área da deficiência, muito obrigada por escolher nossa escola para fazer parte da sua pesquisa. (Heloisa - E5)

Muito bom, aprendi muita coisa, tirou várias dúvidas. (Anahi - E5)

Muito agradecida. Foi muito bom. E não esqueça do nosso convite. Queremos você aqui para falar com os professores. (Piana - E5)

Estamos ansiosos para ver esse plano formativo e queremos muito incluir ele no nosso PPP. (Heloisa - E5)

A conclusão da análise internúcleos desta pesquisa de mestrado revela que o processo estruturado constituiu a ressignificação colaborativa, fundamentado na Psicologia Sócio-histórica e na metodologia da Pesquisa-Trans-Formação, permitiu que a equipe gestora de uma escola municipal ressignificasse suas percepções acerca da Educação Especial-Inclusiva. Cada núcleo de análise destacou etapas importantes desse processo, desde a conscientização inicial sobre as práticas da Educação Especial-Inclusiva até a implementação e consolidação de novas atitudes e estratégias pedagógicas.

A partir dessa abordagem dialética, foi possível não apenas possibilitar a reflexão das práticas e as concepções dos gestores, mas também fomentar um ambiente de aprendizagem contínua, em que as contradições e desafios foram encarados como oportunidades para o crescimento coletivo. A pesquisa, assim, não se limitou ao desenvolvimento profissional dos gestores; ela estabeleceu um marco significativo que poderá continuar a influenciar a escola de maneira positiva e sustentável, por meio do plano formativo elaborado coletivamente e a constituição de um *e-book*, para amplo conhecimento.

Esse plano, construído com base em discussões colaborativas e na ressignificação das experiências e memórias dos participantes, representa um legado que vai além do período de realização da pesquisa. Ele reflete o compromisso da equipe gestora com a transformação social e educacional, ancorado em princípios de equidade, inclusão e justiça social. Dessa forma, a pesquisa não se limitou ao desenvolvimento profissional dos gestores; ela estabeleceu um marco significativo que poderá continuar a influenciar a escola de maneira positiva, por meio do plano formativo elaborado coletivamente e da constituição de um *e-book*, proporcionando amplo conhecimento às demais escolas do município interessadas no material ricamente construído pelos participantes e pela pesquisadora.

11 PLANO FORMATIVO

O Plano Formativo é o Produto Técnico resultante desta dissertação de mestrado, que se transformou em um *e-book* que sintetiza práticas, reflexões e propostas direcionadas à formação contínua da equipe gestora. Com o objetivo de promover a educação especial na perspectiva inclusiva, esse plano se fundamenta em princípios teórico-metodológicos que buscam alinhar o processo formativo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas necessárias para enfrentar as desigualdades sociais e escolares, conforme discutido por Libâneo e Freitas (2022).

No trabalho de Libâneo e Freitas (2022, p.1), o conceito de experimento didático formativo é enfatizado como uma modalidade de pesquisa em didática orientada pelo ensino desenvolvimental. Essa abordagem, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, Davydov e Hedegaard, valoriza a produção do conhecimento didático que sustenta práticas educativas mais apropriadas à perspectiva inclusiva. Segundo esses autores, o experimento didático formativo atua como um microciclo de investigação, oferecendo uma compreensão profunda do processo de ensino-aprendizagem e propondo intervenções pedagógicas que visam à superação das desigualdades existentes.

No desenvolvimento do plano formativo, esta pesquisa teve como base a relação colaborativa por meio de cinco grupos de discussões formativos com a equipe gestora de uma escola municipal. Durante esses grupos, emergiram ideias essenciais para a constituição do plano. Esses momentos de troca e reflexão, embasados por discussões que alinhavam a teoria com as vivências práticas dos participantes, foram importantes para refinar os conceitos e as abordagens que formariam o produto.

O uso do WhatsApp se mostrou uma ferramenta importante para complementar essas relações presenciais. Essa plataforma digital possibilitou a troca de mensagens e a discussão de materiais adicionais entre os encontros, criando uma rede de apoio e estímulo constante ao aprendizado e à reflexão coletiva. Esses contatos virtuais foram um meio adequado de compartilhar percepções, consolidar propostas e revisar conteúdo em um ambiente de troca colaborativa, maximizando o engajamento dos gestores e ampliando a capacidade formativa do plano.

Após a construção do plano formativo, propomos a criação de um *e-book*, além de um *folder*, com o objetivo de facilitar o acesso e a disseminação das informações entre outras equipes gestoras.

Durante o primeiro encontro, discutimos questões que possibilitam à equipe gestora refletir sobre suas experiências pessoais e profissionais, promovendo uma análise mais profunda sobre como essas vivências contribuem para abordagens e atitudes em relação à Educação Especial-Inclusiva. Nesse contexto, a importância da formação contínua se destacou.

No segundo encontro, enfatizamos que o objetivo da formação de gestores sobre a legislação que orienta a educação especial é formá-los para compreender e aplicar, de maneira efetiva, as leis pertinentes à Educação Especial-Inclusiva. Essa formação legal, visa promover uma gestão educacional na perspectiva inclusiva, que garanta o acesso aos direitos dos estudantes com deficiência. A necessidade de um conhecimento aprofundado sobre a legislação se evidenciou de forma significativa.

No terceiro encontro, abordamos a promoção da colaboração entre os membros da equipe gestora, ressaltando a importância do apoio mútuo na construção de acessibilidades curriculares e na formulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Discutimos amplamente a relevância de se conceber uma escola especial-inclusiva, onde práticas direcionadas aos estudantes com deficiência sejam implementadas de maneira consentânea. Este diálogo reforçou a necessidade de práticas educacionais que estejam alinhadas com os princípios da inclusão, promovendo um ambiente escolar que atenda às diversas necessidades dos estudantes.

Durante o quarto encontro, enfatizamos a necessidade de a equipe gestora compreender a importância de contemplar no Projeto Político-Pedagógico (PPP) os objetivos da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os projetos voltados para a Educação Especial-Inclusiva. Essa abordagem se alinha à promoção de uma gestão democrática e colaborativa, essencial para garantir a efetividade das práticas inclusivas na escola, ação esta que evidenciou a importância de projetos serem contemplados e adicionados ao PPP da escola que se encontrava em construção.

No quinto encontro, almejamos que, ao final, a equipe gestora possuísse uma compreensão aprofundada do seu papel enquanto grupo de líderes de uma escola especial-inclusiva. É fundamental que haja esforços contínuos para alinhar as práticas da escola aos princípios e metas estabelecidos nas legislações pertinentes, no PPP e na formação da própria equipe gestora. Essa articulação contribuiu para a promoção de uma Educação Especial-Inclusiva coerente com a identidade da escola, que deve ser construída de forma colaborativa. A reflexão sobre as relações sociais, desde o acolhimento, passando pelas propostas pedagógicas até o cuidado no trabalho com estudantes com deficiência, foi discutido para constituir ressignificações acerca da atuação da equipe gestora em um contexto de escola especial-inclusiva. Nesse sentido, propusemos o desenvolvimento de um Plano Formativo

Colaborativo como ferramenta essencial para a auto-organização da formação continuada, com o intuito de contribuir para processos de transformação escolar que contemplem uma Educação Especial-Inclusiva.

Além disso, utilizamos um grupo de WhatsApp para fomentar conversas sobre o plano formativo, onde a equipe destacou a sua inserção no PPP da escola e a relevância de construir este plano de forma colaborativa. Após diversas trocas entre os participantes e as pesquisadoras, estabelecemos a proposta de construção desse *e-book*, que servirá como um recurso acessível para a disseminação das diretrizes e práticas inclusivas entre outras equipes gestoras. Essa iniciativa representa um passo importante na busca por uma educação que respeite a diversidade e promova a inclusão, não apenas dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes da escola.

Portanto, o plano formativo descrito no *e-book* reflete um processo de construção dialógica e colaborativa, em que teoria e prática se entrelaçam para oferecer subsídios concretos à equipe gestora.

Sendo assim, por meio dos grupos de discussões, identificamos áreas-chave que necessitam de atenção e desenvolvimento, culminando em ações práticas que buscam não apenas formar a equipe gestora, mas também promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Ao abordar a formação da equipe gestora sobre a Educação Especial-Inclusiva, a importância do acolhimento de todos os envolvidos, e o apoio pedagógico para professores, buscamos garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, as ações propostas, como a valorização da equipe escolar, o investimento em materiais adequados, e a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), mostram um compromisso com uma educação que respeita a diversidade.

O plano também enfatiza a necessidade de promover diálogos contínuos sobre práticas inclusivas e de reconhecer e valorizar os esforços de todos os profissionais envolvidos.

Com a implementação deste plano formativo, esperamos que a equipe gestora não apenas compreenda, mas também atue como agente de transformação dentro da escola, promovendo uma educação que não apenas aceita, mas celebra a diversidade. Assim, avançamos em direção a uma escola especial na perspectiva inclusiva, onde cada estudante tem a oportunidade de se desenvolver em um ambiente que respeite e valorize suas singularidades. O *folder* e o *e-book* construídos sintetizam essas reflexões e práticas, servindo como guias acessíveis para outras equipes gestoras que buscam materializar estes mesmos mirantes e horizontes em sua escola.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões ressurtidas ao longo dos trabalhos realizados para a produção desta pesquisa destacam, em sua gênese, a importância, a relevância do tema da dissertação "A equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva: fomentando ressignificações colaborativas". A crescente demanda pela inclusão de estudantes com deficiência nas escolas evidencia a necessidade urgente de um apoio mais efetivo, mais consubstanciado na práxis, da equipe gestora nesse contexto em que o que menos se tem são certezas.

Neste estudo buscou-se apreender as significações atribuídas pela equipe gestora à constituição de uma Educação Especial-Inclusiva, considerando suas múltiplas responsabilidades, tanto pedagógicas quanto administrativas. Nesse sentido, é necessário repensar o papel do gestor escolar, conforme sugerido por Paro (1997), que argumenta:

É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidade diante do Estado, não seja atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (Paro, 1997, p. 112).

A pesquisa utilizou a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, baseada nas teorias de Vigotski, para entender como as relações sociais e culturais influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, especialmente no contexto da Educação Especial-Inclusiva. Esse enquadramento teórico-metodológico foi fundamental para explorar como as práticas inclusivas podem ser ressignificadas pela equipe gestora, revelando as potencialidades e os desafios que permeiam esse processo.

O olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas, sim, o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser fonte de crescimento (Costa, 2006, p. 233).

Vigotski propôs uma perspectiva dialética para a compreensão das limitações das crianças, sugerindo que os desafios enfrentados no contexto da Educação Especial-Inclusiva não deveriam ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Essa visão orientou a análise das relações e reflexões emergentes durante os encontros formativos realizados nesta pesquisa, permitindo uma compreensão das transformações que ocorreram nas práticas e nas percepções da equipe gestora.

A Pesquisa-Trans-Formação, enquanto abordagem metodológica, surgiu da necessidade de utilizar métodos críticos, a partir de uma perspectiva colaborativa e interventiva, visando romper com o cotidiano alienado da educação. Seu foco central foi promover uma reflexão crítica sobre concepções enraizadas, revelando a essência dos fenômenos educacionais em sua gênese e historicidade, assim como suas mediações e contradições. O objetivo não foi apenas descrever, mas explicar os fenômenos e construir coletivamente o conhecimento, alinhado à busca por uma transformação das práticas educativas.

A Psicologia Sócio-histórica ofereceu a base teórica para essa abordagem ao fornecer uma compreensão dialética da relação entre subjetividade e objetividade. A pesquisa buscou superar dicotomias tradicionais, propondo uma análise que captasse a gênese e o movimento contínuo dos processos constitutivos da realidade. Aplicando o pensamento categorial, a investigação possibilitou um olhar crítico que, como tal, ultrapassa a imediaticidade, promovendo a abstração mediada da realidade de forma mais profunda e complexa, desvelando as fantasmagorias da aparência para ir penetrando, camada a camada, no âmago da essência.

Com efeito, o principal objetivo desta pesquisa foi investigar o papel da equipe gestora no apoio à Educação Especial-Inclusiva, destacando a importância das ressignificações colaborativas produzidas durante os grupos de discussões formativos. Esses espaços de reflexão coletiva foram essenciais para que os gestores reavaliassem suas práticas, adotando posturas mais proativas e comprometidas com a criação de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e equitativo. Ao longo dos encontros, observou-se uma evolução significativa na compreensão dos gestores sobre os desafios e as possibilidades da Educação Especial-Inclusiva evidenciando a importância do diálogo e da colaboração na implementação de mudanças estruturais.

Com base nesses resultados, este estudo propôs a elaboração de um plano formativo colaborativo, que visa fomentar a auto-organização da formação continuada da equipe gestora. Esse plano foi construído com a intenção de proporcionar um processo contínuo de transformação das práticas, ancorado nas reflexões críticas e nas ressignificações surgidas do trabalho coletivo. Assim, a pesquisa não apenas contribuiu para uma maior compreensão do papel da gestão escolar na promoção da Educação Especial-Inclusiva, mas também ofereceu estratégias práticas para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, este trabalho alinhou-se à ideia de que as transformações educacionais estão intimamente ligadas às transformações sociais mais amplas. Ao contribuir para a formação crítica da equipe gestora, espera-se que os conhecimentos gerados por esta pesquisa possam ser aplicados em diversos contextos escolares,

fortalecendo o compromisso com uma Educação Especial-Inclusiva, democrática e socialmente transformadora.

Ao longo desta pesquisa ficou evidente que a equipe gestora da escola demonstrou uma preocupação genuína em transformar suas práticas frente à Educação Especial-Inclusiva. Houve avanços na compreensão da necessidade de acolher e incluir os estudantes com deficiência, mas, apesar dessa vontade de mudança, a equipe ainda se encontra presa em um contexto social que perpetua práticas capacitistas e valores capitalistas. Esse cenário reflete, muitas vezes, resquícios de uma abordagem integracionista, que ainda não compreende plenamente a profundidade e a abrangência da perspectiva inclusiva.

Aspectos como o uso adequado das terminologias, o acesso à matrícula, a inserção de práticas inclusivas e projetos no Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a compreensão de que os papéis administrativos e pedagógicos não devem ser considerados separadamente, são alguns dos elementos fundamentais na busca por uma escola que trabalha verdadeiramente na perspectiva especial-inclusiva. No entanto, a Educação Especial-Inclusiva vai além dessas questões estruturais. Ela exige um compromisso ético e afetivo com a transformação de atitudes, além da implementação de políticas públicas que efetivamente garantam os direitos das pessoas com deficiência.

Embora a equipe gestora tenha demonstrado uma forte disposição para avançar nesse sentido, ainda há um longo caminho a percorrer. Acolhimento, por exemplo, é um aspecto importante, mas é necessário ir além: as barreiras atitudinais, os inúmeros impedimentos de ordem política e social continuam profundamente enraizados nas práticas educacionais. Isso revela que a busca por uma escola inclusiva não pode se limitar à boa vontade: é preciso um esforço contínuo para ressignificar as práticas excludentes e construir novas formas de interação e de ensino que respeitem e valorizem a diversidade.

Os avanços normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que estabelece a definição de "pessoa com deficiência" e visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, representam marcos importantes. Contudo, como constatado ao longo da pesquisa, ainda há lacunas concretas que impedem essas pessoas de serem plenamente reconhecidas e de usufruírem de direitos e liberdades fundamentais análogos e equivalentes aos que são garantidos às pessoas sem deficiência.

O percurso formativo e investigativo evidenciado nesta pesquisa destacou a necessidade urgente de repensar as práticas educativas voltadas à educação especial-inclusiva. As transformações observadas, como a reflexão sobre a naturalização da exclusão, o

reconhecimento da necessidade de mudanças nas práticas inclusivas e a construção de ressignificações a partir de vivências compartilhadas, demonstram o impacto do trabalho colaborativo e reflexivo na superação de barreiras históricas.

Ao identificar lacunas na convivência com estudantes com deficiência, a pesquisa promoveu diálogos essenciais entre os membros da equipe gestora, ampliando a compreensão sobre a educação especial-inclusiva e apontando caminhos para práticas mais equitativas. Esse processo de ressignificação reafirma o papel central das reflexões coletivas e das ações planejadas no fortalecimento de uma educação inclusiva, capaz de acolher a diversidade e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O que foi ressignificado nessa pesquisa? Podemos afirmar transformações efetivas? Essa pesquisa revelou uma parte de um processo em andamento, ela pode apontar as perspectivas e as pontas lançadas com as provocações acontecidas nas discussões. A pesquisa torna-se práxis, na medida em que se agrega ao fazer dos participantes, na medida em que deixou questionamentos, trouxe o benefício da dúvida, criou espaços de contradição. Esse é o caminho da ressignificação, um processo que se iniciou com a pesquisa e que esperamos que não se finde.

O plano formativo, desenvolvido coletivamente, é um passo essencial nesse processo, mas será necessário um esforço contínuo e colaborativo. Portanto, é um caminho que se caminha no coletivo: enquanto a equipe gestora pode demonstrar desejo e disposição para promover mudanças, ao mesmo tempo, enfrenta os desafios políticos, sociais e atitudinais que permanecem como barreiras significativas a serem superadas diuturnamente.

REFERÊNCIAS

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

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, p. 261-270, 2016.

APARECIDA, B.; PENITENTE, L.; GIROTO, C. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Actualidades Investigativas en Educación**, Volume 18, Número 3 Setiembre-Diciembre pp. 1-26, 2018.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: O que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-25, ano 2022.

BANDEIRA, H.M.M. Pesquisa Colaborativa II: Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana L. M., BANDEIRA, Hilda Maria M., ARAÚJO, Francisco Antônio M. **Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e práticas**. Teresina, Editora: Universidade Federal do Piauí, 2016.

BRASIL, **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, Brasil, 2008.

BRASIL, **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Brasil, 2015.

BRASIL. MEC/SEESP **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, Brasil, 2008.

BRASIL, Lei 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n. 1/92 a 67/2010, pelo decreto legislativo n. 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/94. Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas. Brasília, Brasi, 1988.

CHIARO, Sylvia de. A teoria sócio-histórica e a educação: a perspectiva de Vygotsky. In: MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira; RODRIGUES, Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro. (Org.). **Fundamentos psicológicos do ensino e da aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial/artigo de revisão. **Revista Psicopedagogia**, vol. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

COSTA, Antonio Pedro *et. al.* Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios. *In:* SOUZA, Francislê N., SOUZA, Dayse N. *et. al.* **Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios.** Lisboa: Edição Ludomedia, 2015.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto Editora, 2001.

DYSON, A. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. *In:* VERDUGO ALONSO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES VEGA, F. J. (Ed.). **Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.** Salamanca: Amarú, 2001. Disponível em : etecaportal.wordpress.com/2017/06/08/pedagogia-da-autonomia-nao-ha-docencia-sem-discencia/

FLORES, A. **Gestão escolar e educação inclusiva articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e 246

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÈ, M.E.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Cap. VI.

GODOFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de todos os Brasileiros, *In:* Salto para o futuro: **Educação Especial: Tendências Atuais/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GUESSER, M.; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV editora, 2020.

HONORATO, H. G. **O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão.** Rio de Janeiro: ESG, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

LEPKE, Sonize; ZIESMANN, Cleusa Inês; JOHANN, Magali Maria. A gestão, o processo de inclusão e as políticas educacionais: possibilidades e inviabilidades no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-20, ano 2022.

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

LÜCK, Heloisa. **A evolução da Gestão Educacional**, a partir da mudança pragmática. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

LÜCK, Heloisa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

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

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Processos educacionais em tempos de pandemia e seus desdobramentos: reflexões sobre o potencial da pesquisa-trans-formação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 56, p. 1-19, 2024.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, 2011.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 635-655, 2012.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Resende et al. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 165-172, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barbosa do; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Volumen 18, Número 3 (Setiembre-Diciembre), ISSN 1409-4703, 2018.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, v. 6, 2002.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Cortez Editora, 1997.

QUEIROZ, Julia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.233-248, Abr.-Jun., 2019.

REGO, T.C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2013.

ROCHA, Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 20 out. 2024.

ROMÃO, J. E.; PADILHA, P. R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, p. 494-511, 2009.

SILVA, Ivanir Gomes da. Vigotski, defectologia e processo educativo. **Revista Pleiade**, v. 9, n. 17, p. 77-82, 2015.

SILVA, C. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

SIMONI, Marinice Souza Marlene; ROZE, Marlene. GESTÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE TESES DA CAPES DE 2006 A 2016, **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 165-182, Jan.-Jun., 2019.

SPINK, M. J. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. **Psicologia & Sociedade**, 15(2), 16-36, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TEIXEIRA, C. **Gestão escolar: concepções e práticas na perspectiva de uma educação inclusiva em colégios da Rede Jesuíta da Educação**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós -Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; MARTINS, Ivone. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press, 1978.

APÊNDICE A: ROTEIRO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Encontro 1 – A Educação Especial-Inclusiva na perspectiva da equipe gestora.

Essas questões podem ajudar a equipe gestora a refletir sobre suas experiências pessoais e profissionais, possibilitando uma análise mais profunda de como suas vivências fazem parte das determinações que constituíram e constituem hoje suas abordagens e atitudes em relação à educação inclusiva.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	<p>Receber a equipe gestora com uma mensagem de agradecimento.</p> <p>Apresentar a proposta do encontro formativo e pensar, em conjunto, sobre temas que irão direcionar os próximos encontros.</p> <p>Explicar os objetivos do encontro.</p>
Reflexão dialogada	<p>Reflexão sobre os processos da educação especial vivenciados enquanto aluno/profissional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como a sua experiência enquanto aluno(a) influenciou a maneira como você vê e aborda a Educação-Especial-Inclusiva como gestor hoje? 2. Quais foram os principais desafios que enfrentou como professor(a) em relação à inclusão na escola? Esses desafios te ajudaram a compreender melhor as deficiências dos estudantes na prática como professor(a)? E como gestor(a)? 3. Como sua formação como professor(a) e as experiências como aluno(a) te prepararam para lidar com a diversidade dos estudantes com deficiência? 4. Quais foram os momentos mais significativos ou impactantes que viveu como aluno(a), ou professor(a), ou como gestor(a) em relação à inclusão na escola? Como essas experiências moldaram sua visão sobre a Educação- Especial-Inclusiva?
Etapas	Sistematização
Definição dos temas Construção colaborativa de temas entre os participantes	<p>Após apresentação da pesquisa e solicitando temas que a equipe gestora acredita serem importantes para guiar nossas discussões, surgiram as seguintes sugestões: Conceitos legais da Educação-Especial-Inclusiva, adaptação curricular, o papel da gestão, o Projeto Político Pedagógico, sala de AEE, como a gestão pode colaborar com a equipe escolar dentro da Educação Especial-Inclusiva.</p>

Encontro 2 – Reflexões sobre as políticas públicas da Educação-Especial-Inclusiva

O objetivo da formação de gestores sobre as leis da educação especial é formá-los para compreenderem e aplicarem de forma efetiva as legislações relacionadas à Educação-Especial-Inclusiva. Através dessa formação, busca-se promover uma gestão educacional inclusiva e de qualidade, que contribua para o pleno exercício dos direitos dos estudantes com deficiência.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção da equipe gestora e explicação dos objetivos do encontro.
Vídeo reflexivo	Apresentação do vídeo Sobre Inclusão, enviado anteriormente através do grupo de WhattsApp: https://www.instagram.com/reel/C5dPumiuZzE/?igsh=MXJ0c2pqdWoxZnVyYg
Apresentação sobre as legislações que regem a Educação -Especial-Inclusiva	Discussão sobre o tema utilizando a mediação de slides.
Reflexão sobre Educação -Especial-Inclusiva	Após a apresentação, um momento foi destinado para a discussão colaborativa e reflexiva, sobre os pontos principais aspectos das leis e sua importância na promoção da inclusão escolar. Esse momento será mediado por uma profissional da área da inclusão com objetivo de aprofundamento sobre as leis e os impactos na prática educacional.

Encontro 3 – Reflexões sobre a acessibilidade curricular e a inserção das ações da Educação-Especial-Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da escola

Promover a colaboração entre os membros da equipe gestora, visando a compreensão da importância da construção da acessibilidade curricular e a importância de contemplar no Projeto Político Pedagógico os objetivos da sala de AEE e projetos voltados para inclusão, como elo de uma gestão democrática e colaborativa.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção da equipe gestora e explicação do objetivo do encontro.
Reflexão dialogada	Promover uma reflexão sobre os desafios e benefícios das acessibilidades curriculares e o PPP incentivando os gestores a compartilharem suas percepções sobre como as adaptações podem impactar o acesso e o aprendizado dos estudantes com deficiência. Serão apresentados alguns <i>slides</i> sobre o tema escolhido para o encontro e posteriormente será realizada uma discussão sobre o que foi apresentado. Compreendendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Encontro 4. Reflexão sobre Gestão Escolar

Promover uma discussão aberta sobre o conteúdo do vídeo "Gestão democrática", incentivando os membros da equipe gestora a compartilhar suas impressões. Direcionar a escuta para identificar como as práticas de gestão democrática são percebidas e implementadas na escola, além de refletir sobre os desafios específicos enfrentados pela equipe gestora e identificar possíveis melhorias.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção da equipe gestora e explicação dos objetivos do encontro.
Reflexão sobre a prática	Vídeo enviado através do grupo de WhatsApp sobre o tema "Gestão democrática": https://youtu.be/jCR0BE70DhI
Reflexão dialogada	Promover uma reflexão profunda sobre os desafios da gestão escolar democrática. Através da recepção inicial e da explicação dos objetivos, a equipe gestora será encorajada a discutir e compartilhar suas experiências e percepções. Utilizando o vídeo "Gestão Democrática" como ponto de partida, a proposta visa direcionar a escuta e a análise das funções e ações de cada membro dentro da escola. O intuito é fortalecer a colaboração e a compreensão mútua, identificando oportunidades para aprimorar práticas democráticas na gestão escolar.

Encontro 5 – Aprendizagens adquiridas nos encontros: Fomentos de ressignificações da equipe gestora

Ao concluir os encontros formativos, espera-se que a equipe gestora tenha uma compreensão maior da importância que recai sobre si enquanto líderes de uma escola inclusiva, em que esforços para alinhar as práticas da escola aos princípios e metas estabelecidos nas legislações, no PPP, e na formação da equipe gestora, terão potência para promover uma educação inclusiva, de qualidade e coerente com a identidade da escola, todo o processo incontornavelmente engendrado de forma colaborativa evidenciando as relações sociais desde o acolhimento, passando pelas propostas e pelo compromisso do cuidado em trabalhar com os estudantes com deficiência.

Etapas	Sistematização
Acolhimento	Recepção da equipe gestora e explicação dos objetivos do encontro.
Discussão em grupo	<p>Qual análise pode ser construída dos principais aprendizados e realizações alcançados ao longo dos encontros formativos?</p> <p>Destaque as metas e ações concretas identificadas durante o processo formativo, enfatizando a sua importância.</p> <p>Revisitar reflexões sobre as próprias falas dos participantes em encontros anteriores, com a finalidade de discutir e verificar possíveis contradições.</p>
Construção prévia do plano formativo	O Plano formativo servirá como um guia prático para a equipe gestora, fornecendo direcionamento claro e organizado para implementar as estratégias discutidas durante o processo formativo. Além disso, o documento também poderá ser compartilhado com os demais membros da escola para promover uma compreensão comum e um engajamento coletivo na busca por uma Educação Especial-Inclusiva de qualidade.

**APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO
DOS PARTICIPANTES DOS ENCONTROS FORMATIVOS**

Perfil da equipe gestora
Qual função você exerce na equipe gestora <input type="checkbox"/> Diretor(a) <input type="checkbox"/> Vice-diretor (a) <input type="checkbox"/> Professor(a) coordenador (a)
Gênero <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro
Raça/Etnia
Naturalidade
Idade
Possui alguma deficiência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se respondeu sim à pergunta anterior, informe qual a deficiência que possui.
Quanto tempo atua na equipe gestora da rede municipal? <input type="checkbox"/> de 0 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> há mais de 20 anos
Em qual regime trabalhista é contratado? <input type="checkbox"/> CLT <input type="checkbox"/> Estatutário
Qual a sua formação acadêmica <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós Graduação (Latu sensu) <input type="checkbox"/> Pós Graduação (Strictu sensu)
Na área da Educação Especial-Inclusiva participou de alguma formação <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO

APÊNDICE C: MOVIMENTO DA ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Foram identificados 89 pré-indicadores, os quais, após um movimento de tematização, ou seja, de organização temática por similaridade, complementariedade e contradição, chegamos em 49 temas que, ao serem submetidos novamente a um movimento crítico de aglutinação, chegamos a novas sínteses, culminando em 13 indicadores, que se consubstanciaram no movimento de síntese seguinte: 5 Núcleos de Significação.

NÚCLEO 1: EXPERIÊNCIAS E LEMBRANÇAS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: "É interessante pensar, que quando eu era estudante, eu não lembro dessa situação de alunos especiais na sala de aula." (Mendes - E1).

1. Desafios Sociais e Resistência na Educação Especial-Inclusiva: Inclui as falas dos participantes que se relacionam à resistência dos professores em relação à inclusão escolar, à exclusão histórica dos estudantes e aos desafios devido à falta de convivência com pessoas com deficiência (Temas 33, 35 e 39).

2. Transformação e Aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva: Combina a resistência inicial, a adaptação e mudança de mentalidade, desafios práticos e superação, bem como o reconhecimento do progresso contínuo (Temas de 1 a 5).

NÚCLEO 2: FORMAÇÃO E PREPARO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: "Depois que esses alunos começaram nesse processo de inclusão na escola, a gente foi tendo algumas formações da secretaria, eu também busquei formação por fora, então eu fiz alguns cursos, para me preparar melhor para atender essa nova clientela que estava chegando na escola." (Mendes - E1).

3. Formação Inicial e Continuada para a Educação Especial-Inclusiva: Inclui a formação insuficiente e a necessidade de formação continuada, os desafios práticos e superação de preconceitos, a importância do PPP e sua atualização, além da abertura para aprendizado contínuo e desenvolvimento pessoal (Temas de 6 a 9 e 40).

NÚCLEO 3: PAPÉIS E RESPONSABILIDADES DA GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: "As questões do administrativo muitas vezes consome tanto que não conseguimos nem dar uma passadinha nas salas de aula." (Mendes - E4).

4. Liderança Democrática e Colaboração na Gestão Escolar: Consolida a referência à liderança democrática, a função da gestão escolar como diretriz, a importância da colaboração e comunicação e o papel do professor coordenador e do AEE (Temas de 10 a 13).

5. Desafios e Responsabilidades Administrativas e Pedagógicas: Agrupa as pressões entre demandas administrativas e pedagógicas, a divisão de responsabilidades na gestão do ensino-aprendizagem e a sobrecarga de funções na gestão escolar (Temas 14, 15, 18, 20 e 17).

6. A compreensão da Educação Especial-Inclusiva como Compromisso da Gestão Escolar: Inclui a luta das famílias, a importância do acolhimento do estudante e família, a priorização da Educação Especial-Inclusiva como foco da gestão e a construção democrática do PPP (Temas 16, 22, 23 e 24).

7. Visão Integral e Transformação da Perspectiva da Equipe Gestora: Agrupa a mudança de perspectiva na coordenação e a visão integral do estudante, a transformação da perspectiva de gestão escolar e a valorização da educação democrática e participação ativa de todos (Temas 19, 21, 27 e 29).

8. Promoção da Educação Especial-Inclusiva por Toda a Equipe Gestora: Combina a promoção da educação por todos, a visão abrangente da educação inclusiva, o planejamento como chave para alcançar metas e a valorização do diálogo e construção colaborativa (Temas 25, 26, 30 e 38).

NÚCLEO 4: TERMINOLOGIAS E MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA: “Não lembro de alunos com deficiências. A gente sabia de alunos com dificuldade de aprendizagem, mas naquela época não havia essa preocupação de atendê-los, eram ‘alunos que não se esforçaram’, era assim que eles eram vistos, aluno preguiçoso.” (Piana - E1).

9. Mudança e Apropriação de Terminologias na Educação Inclusiva: Agrupa o conhecimento sobre terminologias, mudança de hábitos e a ampliação do conceito de acessibilidade (Temas 31, 32 e 38).

10. Formação da Equipe Gestora e Conhecimento sobre Acessibilidade: Consolida a importância do conhecimento sobre acessibilidade e a formação da equipe gestora (Temas 36 e 37).

NÚCLEO 5: REFLEXÕES E APRENDIZADOS SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA INCLUSIVA: “E na nossa vida corrida, a gente acaba não tendo momentos de reflexão. E foi um momento em que a gente reflete sobre nosso trabalho, sobre nossa equipe, sobre a inclusão principalmente” (Heloisa - E5).

11. Reflexão e Aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva: Combina a valorização do conhecimento dentro e fora da escola, a importância da reflexão sobre a prática escolar, e o reconhecimento das angústias da equipe gestora (Temas 41, 43, 44 e 42).

12. Crescimento Profissional e Modelo de Gestão Democrática: Inclui as contribuições dos encontros formativos, crescimento profissional, e aprendizado contínuo (Temas 46 a 48).

13. Reflexão sobre Práticas e Implementação de Planos: Agrupa a reflexão sobre práticas específicas, adaptação inclusiva, e ansiedade sobre a implementação do plano formativo (Temas 45 e 49).

ABAIXO ESTÃO OS 49 INDICADORES QUE FORAM IDENTIFICADOS EM UM PRIMEIRO MOMENTO. APÓS SEREM AGLUTINADOS EM NOVA SÍNTESE, TEMATIZARAM 12 INDICADORES:

Indicador 1: Resistência inicial à Educação Especial-Inclusiva e transformação ao longo do tempo

Indicador 2: Adaptação e mudança de mentalidade

Indicador 3: Falta de preparo e formação inicial

Indicador 4: Desafios e superação na prática educativa

Indicador 5: Reconhecimento do progresso e continuidade no aprendizado

Indicador 6: Formação insuficiente e necessidade de formação continuada para a Educação Especial-Inclusiva

Indicador 7: Desafios da Educação Especial-Inclusiva e superação de preconceitos

Indicador 8: Importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua atualização

Indicador 9: Abertura para aprendizado contínuo e desenvolvimento pessoal

Indicador 10: Referência à liderança e gestão democrática

Indicador 11: Função da gestão escolar como diretriz para a equipe

Indicador 12: Importância da colaboração e comunicação na equipe

Indicador 13: Papel do professor coordenador e do AEE

Indicador 14: Pressões da gestão escolar entre as demandas administrativas e pedagógicas

Indicador 15: Divisão de responsabilidades e a gestão do processo de ensino-aprendizagem

- Indicador 16: Educação Especial-Inclusiva como luta das famílias e a importância do papel da equipe gestora
- Indicador 17: Desafios administrativos e a coordenação da equipe gestora
- Indicador 18: Sobrecarga de funções na gestão escolar
- Indicador 19: Mudança de perspectiva na coordenação e visão integral do estudante
- Indicador 20: Administração escolar e divisão de responsabilidades
- Indicador 21: Transformação da perspectiva de gestão escolar e Educação Especial-Inclusiva
- Indicador 22: Importância de acolher o estudante e sua família na escola
- Indicador 23: Priorização da Educação Especial-Inclusiva como foco da gestão escolar
- Indicador 24: Construção democrática do PPP (Projeto Político-Pedagógico)
- Indicador 25: Promoção da educação por todos da equipe de gestão escolar
- Indicador 26: Visão abrangente da Educação Especial-Inclusiva
- Indicador 27: Educação democrática e participação ativa de todos
- Indicador 38: Valorização do diálogo e construção colaborativa na gestão escolar
- Indicador 29: Desafios e papel da equipe gestora no apoio aos professores sobre Educação Especial-Inclusiva
- Indicador 30: Planejamento como chave para alcançar metas educacionais
- Indicador 31: Conhecimento e segurança nas terminologias da Educação Especial-Inclusiva
- Indicador 32: Mudança de hábito no uso das terminologias
- Indicador 33: Educação Especial-Inclusiva: direitos e desafios sociais
- Indicador 34: Desafios da Educação Especial-Inclusiva e resistência dos professores
- Indicador 35: Resistência e exclusão histórica dos estudantes com deficiência
- Indicador 36: Importância do conhecimento sobre acessibilidade
- Indicador 37: Formação da equipe gestora sobre Educação Especial-Inclusiva
- Indicador 38: Conceito de acessibilidade e de adaptação curricular
- Indicador 39: Desafios devido à falta de convivência com pessoas com deficiência
- Indicador 40: Menor resistência de professores mais novos, porém com desafios semelhantes
- Indicador 41: Valor do conhecimento da Educação Especial-Inclusiva para a vida dentro e fora da escola
- Indicador 42: A escola como reflexo da sociedade
- Indicador 43: Importância da reflexão sobre a prática escolar e a equipe gestora
- Indicador 44: Reconhecimento das angústias da equipe gestora e da importância da reflexão
- Indicador 45: Reflexão sobre práticas específicas e adaptação especial-inclusiva
- Indicador 46: Agradecimento pelo apoio e aprendizado sobre Educação Especial-Inclusiva

Indicador 47: Contribuições dos encontros formativos para o modelo de gestão democrática

Indicador 48: Crescimento profissional por meio do estudo e aprofundamento sobre Educação Especial-Inclusiva

Indicador 49: Ansiedade em torno da implementação do plano formativo

ABAIXO OS 89 PRÉ-INDICADORES

1. "Minha primeira experiência com o aluno especial, foi com uma aluna surda." (Piana - E1).
2. "Apesar de eu ser muito resistente à inclusão, eu fui durante os anos aprendendo a trabalhar com eles, mas eu acho que eu nunca fui uma boa profissional, acho que eu nunca fui uma boa professora para eles." (Heloisa - E1).
3. "Com certeza foi através desses alunos, que foram um desafio para mim, é que realmente eu acordei para essa questão da adaptação, do meu modo de pensar em sala de aula, de como acolher todos esses alunos como uma necessidade. E ver que eles agora fazem parte, eles estão inseridos e todos precisam ser alcançados então." (Piana - E1).
4. "Claro, com a experiência e com a prática, a gente vai melhorando. O que não deu certo de um jeito, no outro ano a gente faz de outro." (Anahi - E1).
5. "Eu acho que eu disse isso no nosso encontro passado, que eu no início da minha carreira da professora eu mesmo me peguei nessa situação dizendo assim: ah, eu não fui preparada para isso." (Piana - E3).
6. "Cada um corre atrás porque faz parte, da gente buscar. Lógico, como professora a gente acaba buscando, mas eu acho que nessa área ainda há uma deficiência." (Piana - E3).
7. "Ah, sim acho que deve ser isso mesmo, que antigamente as pessoas, eu mesmo chego a dizer, não estudei para isso". (Piana - E5).
8. "Eu não lembro da presença de alunos de inclusão na sala de aula, não lembro de ter essa discussão, principalmente na graduação." (Mendes - E1).
9. "Eu era uma professora que dizia que os alunos deficientes seriam como samambaia, e falava para todo mundo, que não vou fazer nada. Vai ficar lá no canto. Porque na verdade, assim, eu não queria aqueles alunos ali na minha sala, eu não sabia o que fazer, e naquele momento também, eu não tive apoio da gestão." (Heloisa - E1).
10. "Então agora não se contesta mais isso, não tem mais essa questão, mas a gente busca mais o acolhimento e aprofundar estudo nesta questão de trazer o aluno para inclusão mesmo." (Piana - E5).

11. "Eu acho que os professores também estão adquirindo conhecimento." (Mendes - E2).
12. "Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental eu não lembro de ter convivido com nenhum aluno de Educação Especial. Não lembro de ter tido nenhum colega, desde a educação infantil até a graduação, com deficiência." (Anahi - E1).
13. "...eu recebi uma aluna deficiente física e aquilo também foi um choque muito grande; então, logo ali na entrada, eu tive que, sabe, respirar e não deixar transparecer o susto que eu estava levando. De toda escola, ela era a única aluna deficiente, e era minha, foi muito difícil de lidar." (Heloisa - E1).
14. Tudo na escola deve favorecer a aprendizagem do aluno, aprendizagem de qualidade." (Mendes - E1).
15. "A gestão escolar engloba muito a questão administrativa, antigamente a gestão era voltada muito para administrativa e, com a nova lei, a gestão escolar não destituiu a administração escolar, mas englobando a gestão democrática." (Heloisa - E4).
16. " A gestão escolar não é só a cabeça, ela é o pescoço que vai direcionando." (Heloisa - E3).
17. "É importante, esse estudo, esse conhecimento, até para nossa vida fora da escola, né? É uma prática positiva, que acho que vai trazer aprendizado sim" (Heloisa - E1).
18. "É interessante a gente começar a pensar como você disse, por que a escola é reflexo do que acontece lá fora, seja da casa, da sociedade onde o aluno vive." (Mendes - E1).
19. "E a gente também agradece, aprendemos muito com seus ensinamentos, a sua experiência na área da deficiência, muito obrigada por escolher nossa escola para fazer parte da sua pesquisa." (Heloisa - E5).
20. "E na nossa vida corrida, a gente acaba não tendo momentos de reflexão. E foi um momento em que a gente reflete sobre nosso trabalho, sobre nossa equipe, sobre a inclusão principalmente." (Heloisa - E5).
21. "Mas o importante é que todo mundo sabe que todo mundo está fazendo, porque nós somos uma equipe." (Piana - E4).
22. "Cabe ao professor coordenador conversar sobre a inclusão através do professor do AEE " (Piana - E4).
23. "Uma escola tem muitas coisas para fazer, muita coisa acontecendo que eu não sei também se a gente da gestão daria conta dos dois ao mesmo tempo, mas eu me interessou bastante eu gosto de conversar e de ajudar no que for possível na parte pedagógica." (Mendes - E4).

24. "Então, a parte administrativa, cuidar dos funcionários da limpeza, cuidar da alimentação, mais também é importante a equipe gestora saber o que está acontecendo com relação ao ensino-aprendizagem." (Mendes - E4).
25. "É como gestora eu tive, assim, a grande oportunidade de ter contato com as famílias desses alunos e eu vi o quão dura era a luta deles pela inclusão, pela aceitação dos seus filhos." (Heloisa - E1).
26. "A gestão escolar engloba muito a questão administrativa, antigamente a gestão era voltada muito para administrativa e, com a nova lei, a gestão escolar não destituiu a administração escolar, mas englobando a gestão democrática." (Heloisa - E4).
27. "É a gente tem essa autonomia na coordenação, somos orientadas pela SEED de como fazer, recebemos documentos e orientação da coordenação do Fundamental e assim seguimos, em caso extremo, nos reunimos e conversamos. Claro que pode melhorar, mas as funções embora cada um da equipe tem suas responsabilidades, procuramos quando dá, saber o que está acontecendo." (Piana - E5).
28. "Eu acho que toda mudança traz resistência. A gente está vendo que mesmo a Jaque explicando, eu vejo que é uma resistência, eu escuto essa fala das duas professoras coordenadoras constantemente, entendo, concordo no sentido de que elas estão sobrecarregadas, todos nós estamos, a gente fala da centralização que ela não é boa, mas a Secretaria também está, vamos dizer, descentralizando tudo na gente." (Heloisa - E5).
29. "Eu acho que com o tempo, nós não vamos mais sentir isso, como uma coisa a mais, assim como o processo inclusão aconteceu". (Heloisa - E5).
30. "Porque não diminuiu nada para eu acrescentar esse novo serviço. Não que eu esteja achando ruim, só explicando aqui." (Piana - E5).
31. "Uma mudança mais significativa foi quando eu entrei na coordenação, foi ter esse olhar mais atento em relação ao todo, ao aluno como um todo." (Anahi - E1).
32. "Então é interessante que eu costumo dizer que na gestão a gente vira uma outra chave, a gente passa a ter a visão do todo." (Piana - E1).
33. "Sim, a escola é muito grande, muitos funcionários, professores, tem muitos documentos, eu melhorei muito, mas ainda tenho que melhorar, a administração da escola envolve muita coisa, mas eu tenho procurado me empenhar na parte pedagógica, é claro que tem coisa, que compete às professoras coordenadoras, elas vão na reunião, são direcionadas para a formação, HTPC dos professores, e eu confio no trabalho delas, então ainda há essa divisão, mas eu, na medida do possível, vou atrás, quero saber,

- principalmente casos que requerem maior atenção, seja na questão da inclusão, social e outra." (Heloisa - E5).
34. "Acho que o momento mais marcante realmente foi na posição de gestor, de coordenador, porque, como eu disse, você passa a enxergar toda essa necessidade como algo global e mais amplo, né, a totalidade." (Mendes - E3).
35. "E cai naquilo, que a Heloisa sempre fala para a gente: a importância de acolher o aluno, a família, saber o que acontece na casa." (Piana - E1).
36. "E sabe desde o ano passado eu coloquei isso como prioridade, quando eu digo que eu não acompanho mais de perto o pedagógico, por que é uma escola muito grande, mas eu coloquei esse processo de inclusão como uma prioridade, então assim, na parte da inclusão, eu faço mais do que as meninas esse serviço, porque eu realmente coloquei esse serviço para mim, então não são nem os meus vices diretores que fazem, sou eu mesmo que estou fazendo, porque eu quero estar mais próximo, porque eu realmente quero conhecer isso." (Heloisa - E4).
37. "O PPP é importante. Porque é possível analisar como que as pessoas e você planejam o futuro. Então está sendo um ato realmente, uma construção democrática, com todo mundo participando." (Heloisa - E3).
38. "Você tornar o currículo acessível a todos os alunos, eu acho que a fala que você traz, da acessibilidade ela não engloba só o aluno dito como deficiente, mas sim, a todos que precisam de uma necessidade educacional." (Anahi - E3).
39. "Promotores da educação, seja no cargo de gestor, do diretor, do vice ou do coordenador. Mas eles estão promovendo a educação, então cada um ali zelando pela sua área para que o bem comum que é a educação dos alunos aconteça." (Piana - E4).
40. "É uma equipe que pensa em prol dos alunos, o que é bom para os alunos, aprendizagem de qualidade, acessibilidade para os alunos de inclusão, pensa no todo da escola." (Anahi - E3).
41. "É o desejo de toda escola, tornar cidadãos críticos conscientes, que eles participem ativamente, uma educação baseada no diálogo e que todos tenham acesso à aprendizagem." (Anahi - E4).
42. "Não é só você ouvir o outro, você participar, dá a sua ideia, mas não achar que só a sua ideia tem que ser a correta. Então ouvir todo mundo, chegar em um consenso." (Anahi - E3).

43. "Um pedido de socorro. Mas pode ser: eu não fui formada para isso e não vou fazer, e aí entra o papel da equipe gestora, dos coordenadores, dos professores do AEE, para orientar os professores sobre a inclusão." (Heloisa - E2).
44. "Como você quer, a escola? Eu acredito que, para acontecer isso, você tem que planejar, você não vai chegar num lugar assim, se você não planejou." (Mendes - E3).
45. "É importante para a gente ver a angústia da equipe também, por que não só o professor, nós também temos nossas angústias e elas também fazem parte do nosso trabalho. Então foi um momento que acho que nos levou a refletir sobre muitas coisas e a gente te espera para um HTPC formativo." (Heloisa - E5).
46. "Foi importante, você trouxe reflexões, tirou dúvidas, nos ajudou a ter um olhar para o modelo de gestão democrática, nos apresentou termos novos, foi muito bom." (Anahi - E5).
47. "Trouxe a reflexão da possibilidade de algum aluno precisar passar na frente por alguma questão específica. Antes dos nossos encontros formativos, nunca havia parado e pensado nisso. Porém após algumas discussões eu mesmo me cobrei: puxa será que tem algum aluno, que está nessa fila gigantesca e precisa ser um dos primeiros? Então esses encontros possibilitaram isso: reflexão da nossa prática." (Mendes - E5).
48. "Nossa o apoio, as contribuições que você tem trazido para nós está sendo ótimo. Como já te falei, eu estou começando a estudar, a me aprofundar sobre o assunto da inclusão, agora, então tudo de novo, de aprendizagem que você está nos possibilitando está ajudando muito. Muito obrigada. E faz a gente refletir, pensar, enxergar para novos horizontes." (Heloisa - E4).
49. "Estamos ansiosos para ver esse plano formativo e queremos muito incluir ele no nosso PPP." (Heloisa - E5).
50. "Na segunda graduação eu fiz pedagogia, eu tive uma disciplina, porém foi muito superficial, naquela época quem queria trabalhar com alunos deficientes deveria escolher DM." (Heloisa - E1).
51. "A gente percebe que a professora do AEE, ela é um braço da escola. Mas na verdade não é, né?" (Anahi - E3).
52. "Eu sempre tive a cabeça aberta. Sempre achei que os deficientes tinham que estar na escola, assim não via preocupação na presença deles. Tinha sim, a preocupação de como ensinar esses alunos, não tinha formação para isso." (Mendes - E1).
53. "Como professor eu tive bastante desafios sim, porque eu peguei aquele momento em que não existia nenhum tipo de inclusão, os alunos eram excluídos da escola,

- frequentava uma sala especial ou uma escola diferente, eles não estavam assim... vamos dizer... assim no meio de nós." (Mendes - E1).
54. "Com relação às terminologias e as leis eu já tenho feito alguns estudos, participo de algumas capacitações, mas na questão das terminologias eu ainda não me sinto segura, em alguns momentos, eu ficava com medo de usar essa expressão: aluno com deficiência e estar agindo errado." (Heloisa - E2).
55. "E a gente usa ainda muito o termo aluno especial. Ah, é especial, a própria mãe chega e ela vem fazer a matrícula ela fala: meu filho é especial, então assim, a gente ainda usa muito isso, é um hábito mesmo e a gente tem que ir tentando mudar e usar pessoa com deficiência." (Heloisa - E2).
56. "Então, a inclusão do aluno com deficiência, isso não é raro no Brasil, como você dá um direito à população, direito a estudar, direito ao voto, não é para todo o mundo. O direito é sempre visto como um privilégio, então, por exemplo, isso é a mesma coisa que aconteceu com a mulher, a mulher não ia para a escola, porque ela não tem sei que lá, entendeu? O negro, a mesma coisa, entendeu? E vai ser sempre assim." (Mendes - E1).
57. "E quando esses alunos saíram da sala de recurso dois e foram para sala, claro que a gente preferia né, que eles continuassem lá, porque é um trabalho a mais para gente e a dificuldade mesmo de saber lidar, como trabalhar com esses alunos." (Anahi - E1).
58. "Como professor eu tive bastantes desafios, sim, porque eu peguei aquele momento em que não existia nenhum tipo de inclusão, os alunos eram excluídos da escola, frequentava uma sala especial ou uma escola diferente, né, eles não estavam, vamos dizer assim, no meio de nós, inclusos." (Mendes - E1).
59. "Como eu disse, eu estava naquele momento que os alunos estavam chegando na escola e a presença deles causar tumulto entre os professores." (Mendes - E1).
60. "Permanência, frequência, então assim, a escola se adequa ao aluno. Antigamente tinha muita coisa que o aluno tinha que se adequar a escola, hoje é o contrário, a escola tem que criar soluções para que esse aluno possa participar da aula e tenha o direito de aprender e estudar." (Mendes - E2).
61. "Essa mudança de conhecer essa terminologia que nós estamos tendo aqui nesses encontros, eu acho que a acessibilidade pode partir dessa parte das terminologias." (Heloisa - E3).
62. "Então eu acho que o conhecimento da equipe gestora sobre inclusão, tem que acontecer." (Piana - E3).

63. "Acessibilidade é dar acesso ao aluno com e sem deficiência." (Piana - E3).
64. "Fazer com que eles consigam chegar até o currículo, adquirir o conhecimento necessário." (Mendes - E3).
65. "Eu estou pensando sobre a diferença entre acessibilidade e adaptação." (Mendes - E3).
66. "Devido ao fato de eu não ter convivido com pessoas com deficiência na minha vida toda, eu tive muitos desafios enquanto professora." (Heloisa - E1).
67. "...já os professores mais novos já chegavam mais acolhedores com esses alunos, menos resistentes, porém enfrentando a mesma dificuldade, não sabendo trabalhar com esses alunos." (Heloisa - E1).
68. "Muitas vezes até os professores não têm conhecimento sobre as leis, as terminologias, a gente tem que buscar mesmo." (Anahi - E2).
69. "Enquanto professora, eu nunca tive esse apoio da equipe gestora em relação à inclusão e é "toma que o aluno é seu, se vira. Neste momento eu pensei muito em desistir da educação." (Heloisa - E1).
70. "Porque como você vai orientar, se não tem essa formação, aí a gente vai conversar e cai naquela questão da formação continuada." (Anahi - E1).
71. "Acho que todos tinham que ter essas formações sobre inclusão, eu acho que é mão na massa, não só teoria." (Heloisa - E3).
72. "Eu acredito que a principal dificuldade é a formação, porque a gente não tem essa formação para trabalhar com os alunos." (Anahi - E1).
73. "Essa formação que a gente busca ela deve ser contínua." (Piana - E3).
74. "Eu já havia participado como professora de uma formação sobre Projeto Político Pedagógico, mas foi bem superficial; agora, dentro da gestão, eu tenho visto, e eu e a Fabi já até fizemos uma parte que é a parte do questionamento." (Piana - E3).
75. "Ceguinho, não, você é um mestrando... deficiente visual, Mendes!!" (Heloisa - E1).
76. "Por isso você tem a professora do AEE para te dar o apoio, mas a gente não tem um conhecimento." (Piana - E3).
77. "Nessa área ainda há uma deficiência, nós que somos coordenadores, a gente ainda tem formação uma vez ou outra com o pessoal do NAPE." (Piana - E3).
78. "É uma coisa muito bacana, eu acho que estou aprendendo muito fazendo mestrando. Em primeiro lugar como ser humano." (Heloisa - E1).
79. "Porque a inclusão não se dá apenas na sala de aula, é o acesso à escola, à merenda, ao banheiro. Então, a forma como você fala, como você chama o aluno, você pode

- influenciar a forma como você vai tratar ele, mas existe um histórico, como esse aluno era chamado." (Mendes - E2).
80. "Eu vejo que sim, naquele tempo eu não entendia dessa maneira, nas atribuições de aula eu sempre buscava as salas que não tivesse alunos com deficiência." (Heloisa - E1).
81. "Como eu disse, esses desafios da inclusão que foram postos para a gente e a gente têm que enfrentar muitas vezes, sem informação e sem estrutura." (Mendes - E1).
82. "Nosso PPP está desatualizado, ele foi feito a última vez no ano de 2013. Esse ano nós estamos num processo de construção de um novo Projeto Político Pedagógico é a primeira vez que eu estou participando da construção de um projeto." (Heloisa - E3).
83. "Acho que, sobre a inclusão, assunto importante, que a gente sempre precisa aprender." (Mendes - E1).
84. "PPP é não pensar em alguma coisa mirabolante que a gente sabe que não vai acontecer, ele é construído com a colaboração dos familiares, da comunidade e dos professores." (Anahi - E3).
85. "Como eu disse, eu estava naquele momento que os alunos estavam chegando na escola e a presença deles causava tumulto entre os professores." (Mendes - E5).
86. "Eu vivenciei essa transição das salas de recursos e o momento da inclusão. O Ezequiel ia passar a receber alunos com deficiência, eu dava aula aqui e foi uma loucura..." (Mendes - E1).
87. "É importante, esse estudo, esse conhecimento, até para nossa vida fora da escola, né?" (Heloisa - E1).
88. "E a gente estava falando hoje na hora do almoço sobre isso, os textos que a Grazi comenta do mestrado, que todos aprendem, né?" (Mendes - E1).
89. "É bom a gente estar lendo, né, a gente vê esses textos das aulas e a gente traz muita coisa na nossa realidade." (Heloisa - E1).